

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pitääkö koulussa viihtyä? 1900-luvun kansakoulukokemuksista 2000-luvun kouluviihtyvyyteen

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
NELLI-JOHANNA MÄKINEN
toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

NELLI-JOHANNA MÄKINEN: Pitääkö koulussa viihtyä? 1900-luvun kansakoulukokemuksista 2000-luvun kouluviihtyvyyteen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua

Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten suomalainen koulujärjestelmä on kehittynyt sadassa vuodessa ja miten sen kehitys on vaikuttanut kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden koulukokemuksia 1900-luvulla kansakoulussa ja peruskoululaisten kouluviihtyvyyttä 2000-luvulla. Useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat pärjäävät hyvin koulussa, mutta kouluviihtyvyys on laskussa. Kouluviihtyvyydellä on tutkimusten mukaan myönteinen vaikutus oppimistuloksiin ja jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Koulussa viihtyvät oppilaat ovat tulevaisuuden voimavara.

Tutkimuksen aineistona käytettiin Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhoja kansakoulukokemuksista. Seitsemän nauhaa sisälsi kansakoulun oppilaiden haastatteluja ja kahdessa nauhassa haastateltiin kansakoulun entisiä opettajia. Ääninauhoilta etsittiin koulukokemuksia kansakoulusta ja seikkoja, jotka tekivät koulunkäynnistä mukavaa tai epämukavaa. Ääninauhat analysoitiin muistitietotutkimuksen ja suullisen historian menetelmillä. Ääninauhojen kansakoulukokemukset olivat hyvin myönteisiä ja niissä yhdistyi lasten halu käydä koulua. Toisena aineistona tutkimuksessa olivat Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosilta 2017–2018 maaliskuuhun asti. Pääkirjoituksia käsiteltiin diskurssianalyttisesti ja 22 pääkirjoituksesta pyrittiin löytämään nykykoulua koskevia diskursseja kouluhyvinvoinnista. Pääkirjoituksista löytyi yhteensä neljä vahvaa diskurssia, joilla on vaikutus oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen vuonna 2018. Nämä diskurssit olivat: opettajien työssä jaksaminen, opettajien huoli oppilaiden koulussa jaksamisesta ja pärjäämisestä, koulutuksen budjettileikkaukset ja kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi.

Ääninauhoilta ja pääkirjoituksista saatu tulos oli, että toimia kouluviihtyvyyden parantamiseksi on pyritty Suomessa tekemään. Oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat koulukaverit, oma opettaja, kuuluminen porukkaan, välitunnit ja koulun retket. Aikaisempien tutkimusten mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, sosiaaliset suhteet koulussa, kuten luokkakaverit ja koulun henkilökunta, koulumenestys ja kodin sosioekonominen tausta. Pääkirjoituksista esiin noussut diskurssi opettajien väsyneisyydestä heijastuu tutkimusten mukaan kielteisesti oppilaisiin. Tutkimusten mukaan neljäsosa suomalaisista lapsista kärsii mielenterveydenhäiriöistä. Osa näistä voitaisiin välttää, jos opettajalla olisi aikaa kuunnella oppilaiden huolia ja yrittää puuttua niihin. Väsyneitä opettajia ja oppilaita on pyritty motivoimaan erilaisilla välitunti- ja liikuntahankkeilla. Liikunnalla on todettu positiiviset vaikutukset koulussa jaksamiseen ja pärjäämiseen. Liikunnan lisääminen koulupäiviin on lisännyt myönteistä kuvaa koulusta.

Koulujärjestelmän muuttuminen sadassa vuodessa etuoikeutettujen lasten mahdollisuudesta kaikille lapsille pakolliseksi tasa-arvoiseksi peruskouluksi on tuottanut kuitenkin kouluun tyytymättömiä oppilaita. Miksi suomalaiset oppilaat eivät viihdy koulussa? Tässä tutkimuksessa pohditaan pitääkö koulussa viihtyä.

Avainsanat: kansakoulu, peruskoulu, koulukokemus, kouluviihtyvyys, koulujärjestelmä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	7
2.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	7
2.2	AINEISTO.....	8
2.3	TUTKIMUSMENETELMÄT	9
2.3.1	<i>Muistitietotutkimus ja suullinen historia.....</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Diskurssianalyysi.....</i>	<i>13</i>
2.4	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET AIHEESTA	15
3	KOULUVIIHTYVYYS.....	17
3.1	KOULUVIIHTYVYYS SUOMESSA	17
3.2	KOULUVIIHTYVYYDEN MÄÄRITELMÄ	18
3.3	KOULUN HYVINVOINTIMALLI.....	20
4	KIERTOKOULUSTA KAIKILLE YHTEISEEN PERUSKOULUUN.....	23
4.1	KOHTI KANSAKOULUA	23
4.1.1	<i>Koulu kirkolta valtiolle</i>	<i>24</i>
4.1.2	<i>Ajatus kansakoulusta</i>	<i>25</i>
4.2	OPPIVELVOLLISUUSLAKI 1921	27
4.2.1	<i>Koulunkäynti sodan aikana ja jälkeen</i>	<i>28</i>
4.2.2	<i>Kaikki lapset kouluun.....</i>	<i>29</i>
4.2.3	<i>Oppilaiden velvollisuudet</i>	<i>30</i>
4.2.4	<i>Opettajien velvollisuudet</i>	<i>30</i>
4.2.5	<i>Oppikoulu</i>	<i>32</i>
4.3	PERUSKOULU-UUDISTUS	33
4.4	KOULU VUONNA 2018.....	35
5	KOULUKOKEMUKSIA KANSAKOULUSTA.....	38
5.1	PIKKUKOULUSSA LUETTIIN MAAMME KIRJAA.....	38
5.2	”KYLLÄ SE OLI KAUIHAN MUKAVAA SE KOULUNKÄYNTI”	40
5.3	”USKONTO ON AIVAN TÖRPPÖÄ JA LAULU MÄTÄÄ”	41
5.4	KANSAKOULUOPETTAJIEN MUISTOJA	44
6	OPETTAJA-LEHDEN PÄÄKIRJOITUKSET	48
6.1	PÄÄKIRJOITUKSEN MERKITYS LEHDESSÄ	50
6.2	OPETTAJA-LEHDEN PÄÄKIRJOITUKSISTA NOUSSEET DISKURSSIT	51
6.2.1	<i>Opettajien työssä jaksaminen.....</i>	<i>52</i>
6.2.2	<i>Opettajien huoli oppilaiden koulussa jaksamisesta ja pärjäämisestä.....</i>	<i>54</i>
6.2.3	<i>Koulutuksen budjettileikkaukset.....</i>	<i>56</i>
6.2.4	<i>Kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi</i>	<i>57</i>
7	VÄLITUNNIT, LEIKKI JA LIKUNTA KOULUSSA	60
7.1	VÄLITUNTIHANKKEET JA OHJATUT VÄLITUNNIT	61
7.2	LIKUNNALLISTEN VÄLITUNTIEN HYÖDYT OPPILAILLE JA LIKUNNASTA SYRJÄYTYNEILLE	64
8	TULOSTEN ESITTELY JA TARKASTELU	68
8.1	MITKÄ TEKIJÄT VAIKUTTAVAT OPPILAIKEN KOKEMAAN KOULUHYVINVOINTIIN?	68
8.2	MILLAISIA OVAT OPPILAIKEN KOULUKOKEMUKSET ENNEN JA JÄLKEEN PERUSKOULU-UUDISTUKSEN?	70

8.3 MILLAISIA ASIOITA OPETTAJA-LEHDEN PÄÄKIRJOITUKSET VUOSILTA 2017–2018 NOSTAVAT ESIIN SUOMALAISTEN OPPILAIKEN KOULUHYVINVOINNISTA TÄLLÄ HETKELLÄ?	72
8.4 NYKYKOULU YHTEYDESSÄ MENNEESEEN	73
9 POHDINTA	76
9.1 PITÄÄKÖ KOULUSSA VIIHTYÄ?	76
9.2 OMAT ENNAKKO-OLETUKSET KANSAKOULUSTA.....	78
9.3 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS, EETTISYYS JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	79
LÄHTEET	84

1 JOHDANTO

Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on ilmennyt, että suomalaiset oppilaat ovat hyviä koulussa, mutta he eivät viihdy siellä. Pohjoismaalaista koulujärjestelmää viedään vientituotteena ympäri maailmaa ja koululaitoksiimme tullaan ulkomailta katsomaan suomalaista opetustyyliä. Viimeaikaisten Pisa-tutkimusten¹ mukaan suomalaisten oppilaiden koulussa viihtyminen on huolestuttavalla tasolla. Olemme ylpeitä hyvin menestyvistä oppilaistamme, mutta voimmeko luottaa hyvän menestyksen jatkuvan, mikäli oppilaat eivät viihdy kouluissa?

Koulukokemuksia ja koulussa viihtymistä on tutkittu paljon ja joka neljäs vuosi tehdään kansainvälinen WHO:n järjestämä koululaistutkimus², joka mittaa koululaisten hyvinvointia eri puolilla maailmaa. Kansainvälisissä vertailuissa Pohjoismaiset oppilaat menestyvät hyvin, mutta yhteistä heille on se, että koulua ei koeta mielekkäänä paikkana. Kouluviihtyvyys on Suomessa vielä jopa heikompaa, kuin muissa Pohjoismaissa.³ Suomalaisten oppilaiden huono kouluviihtyvyys tuli esille ensimmäisen kerran IEA:n⁴ 1970-luvulla tehdyssä kansainvälisessä tutkimuksessa. Tutkimuksessa huomattiin suomalaisten lasten asenteiden olevan negatiivinen koulua ja opiskelua kohtaan.⁵

Tässä tutkielmassa pohditaan syitä, miten tällaiseen tilanteeseen on Suomessa jouduttu. Pitääkö koulussa viihtyä? Asiaa lähestytään historian tutkimuksen näkökulmasta ja tutkitaan suomalaisen koulujärjestelmän syntymistä sekä tutustutaan rinnakkaiseen kansakoulujärjestelmään. Tutkielmassa käsitellään suomalaisten oppilaiden ja kansakouluopettajien koulukokemuksia ennen peruskoulu-uudistusta, Opettaja-lehden pääkirjoituksia kouluviihtyvyydestä 2017–2018 ja toimenpiteitä, joita Suomessa on tehty oppilaiden kouluviihtyvyyden parantamiseksi.

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma. PISA tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista kansainvälisessä vertailukehyksessä, mutta myös tietoa koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. PISA-tutkimukset tehdään kolmen vuoden välein kohdemaissa.

² WHO-Koululaistutkimus on Suomessa käytetty nimitys Maailman terveysjärjestön WHO:n kanssa yhteistyössä toteutettavasta kansainvälisestä Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) -tutkimuksesta. Jo 30 vuotta jatkuneessa HBSC-tutkimuksessa tarkastellaan monipuolisesti koululaisten koettua terveyttä, hyvinvointia ja terveystottumuksia nuorten arkisissa sosiaalisissa ympäristöissä.

³ Konu 2002, 32; Harinen & Halme 2012, 9; Kämppi 2012, 7.

⁴ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

⁵ Harinen & Halme 2012, 12.

Tutkielmassa esitellään suomalaisen koulujärjestelmän kehittymistä, joka on kehittynyt maan vallitsevien olosuhteiden muuttuessa. 1800-luvun puolivälissä Suomessa oli havaittavissa muospaineita monella alalla⁶ ja yksi niistä oli kasvatus. Silloin huomattiin, että oppi katekismuksesta ja aapisesta ei ollut tyydyttävää koulutusta hallinnollisiin ja talouselämän vaativiin tehtäviin. Koulutusta oli muutettava yhteiskunnan muuttuessa.

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki määräsi kaikki suomalaiset lapset kouluihin, mutta siirtyminen todellisuudessa siihen, että kaikki lapset kävivät koulua, oli pitkä. Suomalaisten oppilaiden tasa-arvoisempi koulutus on rakentunut pienistä päätöksistä ja niiden avulla voimme saavuttaa peruskoulun ideologian kaikille tasa-arvoisesta koulutuksesta. Peruskoulun toimivuudesta olemme saaneet kansainvälisten tutkimusten kautta hyviä tuloksia. Suomalaiset oppilaat julistettiin vuonna 2004 maailman parhaiksi oppilaisiksi Pisa-tutkimuksen perusteella.⁷ Myöhemmissä tutkimuksissa Suomi on pysynyt muiden pohjoismaiden kanssa korkealla, mutta uusi huoli on noussut: Suomalaiset oppilaat eivät viihdy koulussa ja sen vuoksi oppimistulokset ovat laskusuunnassa. Lisäksi on havaittu, että oppimistulokset alkavat eriarvoistua Suomessa: pääkaupunkilaistuorilla on paremmat mahdollisuudet pärjätä mittauksissa, kuin Itä-Suomen pojilla.⁸ Peruskoulujärjestelmä on noussut yhä useammin puheenaiheeksi koulujemme toimimattomuudesta oppilaiden kouluhyvinvoinnissa. Miten koulujärjestelmä muuttuu oppilaiden ollessa tyytymättömiä, vai onko koulun tehtävä olla viihdyttävää?

Tutkielmaan on rajattu näkökulmaksi oppilaiden kouluviihtyvyys. Oppilaiden subjektiivisiin koulukokemuksiin vaikuttavat heidän omat lähtökohdat ja aika, jona he koulua käyvät. Oppilaiden koulukokemusten lisäksi tutkielmassa esitellään kansakouluopettajien muistoja kansakoulusta sekä alan ammattilehden, Opettaja-lehden näkökulma kouluviihtyvyys tilanteeseen Suomessa 2017–2018 luvulla. Tutkielmassa huomioidaan myös välituntien ja liikunnan merkitys kouluviihtyvyydelle ja esitellään erilaisia projekteja ja hankkeita, joita Suomessa on kokeiltu viihtyvyyden parantamiseksi.

⁶ Suomen suuriruhtinaskunnassa huomattiin Euroopasta leviävät uudet ajatukset vapaammasta yhteiskunta- ja kulttuurielämästä. Krimin sodan myötä Suomessakin lähti liikkeelle taloudellisia ja hallinnollisia muutoksia ja säätyäivät kutsuttiin koolle näiden vapaampien asetusten hyväksymiseksi. Tuotannon ja kaupan rajoituksia alettiin purkaa, veroa maksavien kuntalaisten oli mahdollista osallistua päätöksentekoihin, sivistyksen ja koulutuksen kysyntä lisääntyi. Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 16–17.

⁷ PISA-tutkimus oltiin tehty vuonna 2003 ja tulokset julkaistiin vuonna 2004.

⁸ Opettaja-lehti 4/2017.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan miten tutkimus on toteutettu ja millaisilla menetelmillä. Luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät. Tämä tutkielma on historiallinen kasvatustieteiden tutkimus, joka on tehty historiallisilla menetelmillä. Sen vuoksi myös tutkielman ulkoasu on historian tutkimuksen suositusten mukainen⁹, jotta työssä säilyisi johdonmukaisuus. Luvussa esitellään tutkielman aineistot: Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat ja Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosilta 2017–2018.¹⁰ Luvussa esitellään tutkielmassa käytetyt menetelmät: muistitietotutkimus, suullisen historian tutkimus ja diskurssianalyysi sekä luvun lopuksi aiemmat tutkimukset aiheesta.

2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmassa pohditaan suomalaisten oppilaiden kokemuksia koulusta ja siellä viihtymistä, Suomen koulujärjestelmän muotoutumista ja sen vaikutuksia koulukokemuksiin. Lisäksi tutkitaan Opettaja-lehden pääkirjoituksista syntyneitä diskursseja kouluviihtyvyydestä. Tutkielmassa pohditaan suomalaista kouluviihtyvyyttä 1900-luvun alkupuolella ja vuosina 2017–2018. Ääninauhoista kerätty tieto edustaa kouluviihtyvyyden tilannetta 1900-luvun alusta 1960-luvulle asti. Nykypäivän tilanteesta kertovat tämän ja viime vuoden Opettaja-lehden pääkirjoitukset.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin?
- 2) Millaisia ovat oppilaiden koulukokemukset ennen ja jälkeen peruskoulu-uudistuksen?
- 3) Millaisia asioita Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosilta 2017–2018 nostavat esiin suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnista tällä hetkellä?

Vuosituhaanenvaihte on tutkielmassa huomioitu muutosten ajaksi, jolloin peruskoulua ravisteli uusi OPS 2004¹¹, kolmiportaisen tuen¹² käyttöönotto vuonna 2011, digitalisoituminen,

⁹ Lähdeviitteet merkitään alaviitteisiin.

¹⁰ 2018 vuodelta on tutkielman tekohetkellä ehtinyt ilmestyä kuusi numeroa, jotka on otettu tutkielman aineistoksi. Vuodelta 2017 on otettu kaikki 22 ilmestynyttä numeroa aineistoksi.

¹¹ Opetushallitus 2004.

sähköisen Wilma-järjestelmän käytön aloittaminen vanhempien kanssa kommunikoimiseen vuonna 2005 ja vuoden 2004 Suomen huippu menestyminen Pisa-tutkimuksessa. Tutkielmassa tarkastellaan kouluviihtyvyysskeskustelua Opettaja-lehdessä vuosina 2017–2018, jotta saadaan käsitys kouluviihtyvyyden tilanteesta juuri nyt. Tutkielmassa pohditaan miten kouluviihtyvyys on Suomessa kehittynyt ja muuttunut, sekä mikä kouluviihtyvyyden tilanne on tällä hetkellä. Tutkielmassa nostetaan esiin Opettaja-lehdestä nousseet diskurssit kouluviihtyvyydestä ja esitellään hankkeita kouluviihtyvyyden parantamiseksi.

2.2 Aineisto

Tutkielman aineistona on käytetty Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhoja kansakoulumuistelmista ja Opettaja-lehden pääkirjoituksia vuosilta 2017–2018. Ääninauhat valittiin arkiston kokoelmista hakusanojen perusteella.¹³ Tutkielmaan valittiin useasta kuunnellusta ääninauhasta yhdeksän nauhaa tutkielman aineistoksi.¹⁴ Osa ääninauhoista jouduttiin rajaamaan pois, koska muutama äänite oli vaikeasti kuunneltavia nauhan sirinän ja vioittuneisuuden vuoksi ja muutamassa äänitteessä kansakoulumuistoja tai kokemuksia ei tullut haastateltavalle mieleen. Tutkielmasta rajattiin pois myös ne ääninauhat, joissa keskusteltiin pelkästään kiertokouluista ja pyhäkouluista. Mukaan valittiin ne nauhat, joissa haastateltava oli aloittanut koulunsa kiertokoulussa, mutta vaihtanut myöhemmin kansakouluun tai käynyt koko kouluaikansa kansakoulussa. Tutkielmaan otettiin myös kaksi kansakouluopettajan muistelmaa mukaan. Opettajat kertoivat ääninauhoilla kansakouluopettajan työstä, oppilaista ja koulukäytännöistä.

Suurin osa kansanperinteen arkiston kansakoulua käsittelevistä ääninauhoista on nauhoitettu 1960–1970-luvuilla. Tämä tarkoitti sitä, että suurin osa valituista nauhoista (5 kpl) oli sellaisia, joissa haastateltavat olivat syntyneet 1800-luvun lopulla tai 1900-luvun alussa ja käyneet kiertokouluja ja kansakoulua ennen Suomen itsenäistymistä. Heitä oli haastateltu 1960–1970-luvuilla, joten he muistelivat kansakouluajojaan jopa yli 50 vuoden takaa. Kaksi ääninauhaa oli sellaisia, joissa lapset kertovat itse kansakoulusta, jota parhaillaan käyvät. Toisessa ääninauhassa on haastateltu Kissanmaan koulun oppilaita vuonna 1965 luokassa ja toisessa nauhassa on haasteltu vuonna 1972 maaseudulla asuvaa suurperhettä lasten koulunkäynnistä ja perheen yhteisistä askareista kotona. Kahdella ääninauhalla kuultiin kansakouluopettajien kokemuksia työstään kansakoulunopettajina.

¹² Tehostettu tuki otettiin tukimuotona käyttöön vuonna 2011 lainmuutoksen yhteydessä. Ennen vuotta 2011 erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin.

¹³ Hain ääninauhoja hakusanoilla kansakoulu and koulu, kansakoulu and kokemus, kansakoulu and muisto.

¹⁴ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: y/0012-0013, Y/00844, Y/00847Alanne, Y/00847Järvinen, Y/03253, Y/04159, Y/04945, Y/03208 ja Y/00966.

Aineistona ovat lisäksi Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuodelta 2017¹⁵ ja vuodelta 2018 huhtikuun numeroon asti.¹⁶ Opettaja-lehti on koko kasvatus- ja koulutusosalalla työskentelevien henkilöiden ammattilehti, jota julkaisee Opetusalan ammattijärjestö OAJ.¹⁷ Lehden pääkirjoituksissa päätoimittaja ottaa kantaa alaa kohahduttaviin uudistuksiin, muutoksiin ja pinnalla oleviin asioihin. Tässä tutkielmassa pääkirjoituksia tutkitaan diskurssianalyttisin keinoin ja pääkirjoituksista luodaan kouluviihtyvyyttä koskevia diskursseja.

2.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkielmassa on muistitietotutkimus, suullisen historian tutkimus ja diskurssianalyysi. Tässä alaluvussa esitellään tutkielmassa käytetyt menetelmät. Muistitietotutkimuksen tarkoitus on laajentaa erilaisia menneisyyden tulkintoja tai vallitsevia oletuksia ja tuoda esiin syvällisiä tietoja menneisyyden tapahtumista ja kokemuksista. Suullisen historian tarkoituksena on kerätä suullisista kertomuksista erilaisia tulkintoja ihmisten kokemuksista. Suullisen historian menetelmä sopi hyvin tähän tutkielmaan, sillä verbaalisesti kertoa ihminen pystyy muistelemaan ja välittämään tunteita menneistä tapahtumista ja koulumuistoista. Äänensävyillä ja painoilla on merkitystä, kun muistelijä kertoo erilaisista koulukokemuksista. Tutkijan tehtävä on suullisesta historiasta luoda käsitys tapahtumista ja kokemuksista kirjalliseen muotoon. Suullinen historia on työkaluna ja tutkimusmenetelmänä monipuolinen, sillä se kertoo enemmän kokijan omista tunteista, kuin todellisista varmaksi todetuista tapahtumista.

Diskurssianalyysia käytetään tässä tutkielmassa Opettaja-lehden pääkirjoitusten analysoimiseen. Pääkirjoituksista voidaan havaita vallitsevia alaa koskevia muutoksia, uusia tuulia, huolia ja pohdintoja. Tässä tutkielmassa diskurssianalyysin avulla luodaan pääkirjoitusten pohjalta diskursseja, jotka osaltaan luovat kuvaa kouluviihtyvyyden tasosta ja tilanteesta Suomessa 2017–2018 alan ammattilaisten silmin. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi tarkemmin tutkimusmenetelmät ja kerron miksi ne on valittu tähän tutkielmaan.

2.3.1 Muistitietotutkimus ja suullinen historia

Muistitietotutkimus on erityistä historian tutkimusta, koska muistitietotutkimuksen tarkoitus on kertoa enemmän tapahtumien merkityksistä, kuin itse tapahtumista. Silti se ei tarkoita, ettei siinä

¹⁵ Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki vuonna 2017 ilmestyneiden numeroiden pääkirjoitukset. Niitä on yhteensä 22 kpl.

¹⁶ Tutkimuksen teon hetkellä vuonna 2018 Opettaja-lehdestä oli ehditty julkaista 7 numeroa, jotka otettiin kaikki mukaan aineistoon.

¹⁷ OAJ on opetusalan ammattijärjestö, joka ajaa opettajien, varhaiskasvattajien ja muiden jäsentensä etuja työelämässä.

pyrittäisi totuuteen. Muistitietotutkimuksella voidaan saada uutta, syvempää tietoa historian tapahtumista ja erilaisia näkökulmia asioille.¹⁸ Muistitietotutkimuksen tarkoitus ei siis ole kertoa varmasti oikeaksi todettuja asioita ja konstruoimaan totuutta, vaan siinä pyritään löytämään historian tapahtumien moniäänisyyttä. Muistitietotutkija saattaa myös olla kiinnostunut syistä, miksi tarinoita tietystä aiheesta edelleen kerrotaan.¹⁹

Suullinen historia on kaksiosainen termi, joka sisältää kaksi ajatusta; se viittaa prosessiin, jossa johdetaan ja haastatellaan ihmisiä tarkoituksena nostattaa heiltä muistoja menneisyydestä. Suullinen historia on myös tuote, se narratiivi joka saadaan haastatteluhetkestä. Se on siis sekä tutkimusmetodi että tutkimusprojektin tulos. Suullisen historian lähitermejä ovat personal-testimony research (yksilön todistustutkimus) ja life-story research (elämäntarina tutkimus). Suullinen historia on testattu tutkimusmetodi, jota käytetään historian tutkimuksen lisäksi esim. sosiologiassa, ihmistieteissä ja psykologiassa. Se on otettu käyttöön myös akateemisen tutkimusmaailman ulkopuolella esim. rikostutkinnassa ja lääketieteellisissä harjoituksissa. Huolimatta aikaisemmasta epäluotettavuuden maineesta, suullisesta historiasta on myöhemmin tullut (kun on ymmärretty sen erityislaatuisuus) suosittu menetelmä koko maailmassa ihmistieteilijöiden kesken.²⁰

Muistitietotutkimus viittaa kaikkiin menneisyyden tulkintoihin riippumatta muistelijan akateemisuudesta. Tämä tarkoittaa, että termi on käytössä niin maallikoiden tuottamissa menneisyyden tulkinnoissa, joita tässä tutkielmassa tutkitaan, kuin ammattilaisten muistelmissa. Muistitietotutkimuksen tarkoitus on tuoda muistelijoiden omat näkökulmat menneisyydestä esiin ja tutkijan tehtäväksi jää tehdä niistä menneisyyttä koskevia tulkintoja. Muistitietotutkimusta voi käyttää lähteenä, kohteena tai metodina riippuen minkälaista tutkimusta on tekemässä.²¹

Tässä tutkielmassa työskennellään pääosin maallikoiden koulumuistelmien parissa, mukana on kaksi kansakoulun opettajan haastattelua. Aineistona ovat myös Opettaja-lehden pääkirjoitukset, jotka on kirjoittanut kasvatusalan ammattilainen. Tällöin minun pitää huomioida milloin muistelmat ovat oppilaiden muistelemia ja milloin ammattilaisen näkemyksiä asiasta. Alan ammattilaisen kohdalla pitää pohtia, millaisesta tulokulmasta hän arvioi kouluviihtyvyyden tilannetta. Aiemmin tällaista maallikoiden muistelua tai muistin totuutta on pidetty folkloreina ja jopa hyödyttömänä tutkimuksen lähteenä.²² Nykyään ymmärrämme, että muistitietotutkimus on yksi tapa tutkia historiaa ja sillä on omat erityispiirteensä.

¹⁸ Portelli 2006, 55; Ukkonen 2006, 176.

¹⁹ Fingerroos & Haanpää 2006, 33.

²⁰ Abrams 2010, 2.

²¹ Fingerroos & Haanpää 2006, 28–29, Portelli 2006, 55.

²² Fingerroos & Haanpää 2006, 32; Peltonen 2006, 93.

Suullisen historian tutkijat ovat kiinnostuneita neljästä asiasta, joista ensimmäinen on pakollinen kysymys, jotta jatkokysymykset voidaan esittää. Esikysymys on *Mitä on tapahtunut* ja sitä seuraa kolme pääkysymystä: *Miltä se tuntui sinusta*, *Miten siihen vastattiin* ja *millaisia muistoja tapahtuma herätti yleisesti?* Kaiken tämän vastaamiseen tarvitaan muistia. Muisti ja muistin prosessointi on tärkeä työkalu vastattaessa tämän tyyllisiin kysymyksiin. Tähän taas vaikuttaa se, mitä yksilö muistaa tällaisessa tilanteessa, koska kaikilla ihmisillä muisti valitsee erilaisia asioita tallennettavaksi. Tallennukseen vaikuttaa se, mitä asioita ihminen pitää tärkeinä ja merkityksellisinä.²³

Juuri tästä syystä muistinvaraiset tutkimusaineistot saattavat tuntua epäluotettavilta. Ihmisen subjektiivinen muisti on valinnut tapahtumat ja tunteet tallennettaviksi ja kun hän haluaa palata muistoihin, niin muisti on jo itsessään muokannut muistoja ja liittänyt niitä ihmisen aikaisempiin muistoihin. Muisti rakentuu konstruktivistisesti vanhan muistin päälle ja yhdistelee muistoista kokonaisuuksia. Emme pysty katsomaan muistoja objektiivisesti, sillä muisti värityy uusien muistojen tullessa ja alkuperäinen muisto voi muuttua tai tulla vähemmän tärkeäksi muistaa. Suullisen historian kertomiseen vaikuttavat siis muistot, joita muisteli on säilönyt muistiinsa koko elämän ajan.

Historiantutkimuksen yksi osa-alue on mikrohistoriantutkimus. Siinä kyseenalaistetaan niin sanottu kirjoitettu historia, etsimällä historiatutkimukseen uudenlaisia menetelmiä ja tulkintoja. Nämä menetelmät tai tulkinnat voivat olla suppeampia, tarkemmin rajattuja tutkimuskohteita, joista saadaan tällä tavoin syvällistä tietoa. Mikrohistorian piirteenä on arvostaa muistihistorian kautta saatavaa tutkimusaineistoa. Tutkijan on osattava löytää muistitiedosta ne merkittävät pienet tulkinnat, jotka muodostavat rekonstruoituja merkityksiä.²⁴ Tällaisia pieniä tulkintoja ja nyansseja pyrin löytämään ääninauhoilta, jotta saisin selville erilaisia tarinoita kansakoulusta. Oletan, että varsinkin vaikeista ja tuskallisista asioista puhuttaessa ja muisteltaessa ihmisen pienillä äännähdyksillä ja kertomuksilla voi olla suurikin merkitys. Myös se, missä kohtaa muisteli pitää taukoja (ja saattaa muistella itsekseen jotakin, mitä ei halua tallennettavaksi nauhalle) voi olla merkittävää tulkintoja varten.

Muistitietotutkimusta tehdessä, (kuten toki muitakin menetelmiä käytettäessä) tulee tiedostaa refleksiivinen ja kriittinen ote tulkintoihin. Tutkijan on pyrittävä mahdollisimman avoimiin tulkintoihin, jotka saattavat jopa johtaa virheisiin. Fingerroos esittelee kirjassa refleктоivan paikantamisen näljä vaihetta, jotka ovat: 1) itsereflektio 2) metodologinen reflektio 3)

²³ Abrams 2010, 78.

²⁴ Fingerroos & Haanpää 2006, 30–32.

epistemologinen reflektio ja 4) ulkoisten merkitysten ja eettisten sitoumusten reflektio.²⁵ Käyn seuraavaksi läpi nämä neljä vaihetta.

Itsereflektioon liittyy tutkijasubjekti. Se tarkoittaa, että tutkija tulee itse tietystä kulttuurista, taustoista, arvoista ja normeista. Tutkijalla on oma maailmankuva ja tapa tulkita ympäristöä. Tutkija kuuluu erilaisiin sisä- ja ulkoryhmiin, joihin kuuluminen vaikuttaa hänen tapaansa tehdä muistitietotutkimusta. Fingerroosin ja Haanpään kirjassa annetaan esimerkki muistitietotutkimuksen tekemisestä omassa suvussa. Odotetaanko tutkijalta erilaista otetta ja suhtautumista, kun hän tutkii itselleen läheistä asiaa tai ilmiötä? Mikä on tällöin muistitiedon merkitys?²⁶

Olen pohtinut omaa tutkijasubjektiani suhteessa kansakouluoppilaiden koulumuistoihin. Kuuntelen muistelmia tulevan luokanopettajan silmin ja itselläni on kokemus ja käsitys peruskoulun toiminnasta. Lähdin tutkimaan juuri tätä aihetta, selvittääkseni itselleni paremmin Suomen koulujärjestelmän muutokset ja vaiheet ennen peruskoulu-uudistusta. Minulla ei siis itselläni ole omakohtaisia kokemuksia asiasta tästä näkökulmasta, mutta toki itselläni on muistoja omalta alakouluajalta peruskoulussa. Liitän tutkijasubjektiini myös ne kertomukset, joita olen kuullut isovanhempieni ja isäni kertovan kansakoulu- ja oppikouluajoilta. Minulle on muodostunut jo ennen tutkimuksen alkua jonkinlainen esiyymmärrys asiasta luokanopettajakoulutuksen, historian kurssien ja aikaisempien kuulemieni kertomusten pohjalta. En silti koe olevani lähellä tai samassa sisä- tai ulkoryhmässä ääninauhojen muistelijoiden kanssa.

Toinen refleктоivan paikantamisen tekijä on metodologinen reflektio. Se keskittyy avaamaan auki käytettäviä menetelmiä, käsitteitä ja teorioita. Tämä ei ole erityinen muistitietotutkimukseen liitettävä piirre, koska tällaista refleктоivaa paikantamista tulee tehdä kaikissa akateemisissa tutkimuksissa. Epistemologinen reflektio pohtii tutkimuksen tietoteoriaa ja intressejä. Tässä tutkijalta edellytetään historian- ja kulttuurintutkimisen tuntemista ja filosofisia perusteita. Millainen tieto katsotaan oikeaksi ja millaisten ehtojen sanelemana tutkija toteuttaa tutkimuksensa?²⁷ Koen itse, että pohdin tutkielmani epistemologisia reflektionia implisiittisesti. En tietoisesti keskity pohtimaan näitä ajatuksia ja kirjoita niistä työtäni tehdessä, vaan ajatukset pyörivät mielessäni eri kohtaa tutkimuksen vaiheita. Nämä tiedot ja taidot on siis jo pääni sisällä ja ne vaikuttavat minuun tutkijana, mutta en tietoisesti täysin ymmärrä niiden merkityksiä.

Neljäs vaihe Fingerroosin mukaan on mahdollisten ulkoisten merkitysten ja eettisten sitoumuksien arviointi. Muistitiedon luonne konstruktiona, tuo merkittäväksi tutkimuksen eettisyyden. Koska tavoitteena on löytää muistelijan menneisyydentulkinnat, on tutkimustulosten

²⁵ Fingerroos & Haanpää 2006, 41.

²⁶ Fingerroos & Haanpää 2006, 41.

²⁷ Fingerroos & Haanpää 2006, 41–42.

silloin oltava mahdollisia ja uskottavia. Tutkimuksen eettisyys lähtee liikkeelle siitä ajatuksesta, että jokaisella on oikeus olla yhteiskunnan tasavertaisia jäseniä. Perustuslain mukaan on otettava huomioon tieteen avoimuus, mutta toisaalta jokaisen ihmisen oikeus omaan kunniaan, kotirauhaan ja yksityisyyteen.²⁸ Tutkimuksen aineisto on kerätty valmiista Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhoista, jotka on äänitetty haastateltavien omasta suostumuksesta.

2.3.2 Diskurssianalyysi

Tässä tutkielmassa käytetään Opettaja-lehtien pääkirjoitusten analysointimenetelmänä ja tutkielman teoreettisena viitekehyksenä diskurssianalyysia. Diskurssianalyysillä tarkoitetaan kielen käytön ja sen sisältämien merkityksenantojen tutkimista ja tulkitsemista. Diskurssianalyysi on kielenkäytön tutkimusta, jossa analysoidaan sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Diskurssianalyttinen tutkimus pohjautuu sosiaalisen konstruktivismin periaatteelle, että kielen käyttö on osa todellisuutta itseään. Realistisessa tavassa ajatellaan, että kielen käyttö mahdollistaa tiedon siirtymisen, mutta ei itsessään ole osa todellisuutta.²⁹

Diskurssianalyysi on lähellä aineiston analyysia, joka myös metodina sopisi tähän tutkielmaan. Diskurssianalyysi on menetelmänä monimuotoinen ja sitä on käytetty laajasti tutkimuksissa niin kirjallisuudentutkimuksessa, semiotiikassa, historiassa, kasvatustieteissä ja psykologian tutkimuksissa.³⁰ Se sopii menetelmäksi tähän tutkielmaan, joka on muodostunut historiallisen tutkimusmenetelmien avulla historiaa ja kokemuksia tutkivaksi tutkimukseksi, mutta jossa myös annetaan ääni nykyhetken kouluviihtyvyystilanteelle pääkirjoitusten kautta.

Diskurssianalyttinen tutkimus on hyvä nähdä yhtenä puheenvuorona kokonaisessa puheenvuorojen verkostossa. Menetelmän yksi tärkeimmistä tehtävistä on uuden keskustelun esille nostaminen ja näkökulmien esiin nostaminen. Diskurssianalyttisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tarjota yhtä kaiken kattavaa vastausta keskustelun keskeyttämiseksi, vaan herättää uutta keskustelua aiheesta.³¹ Kouluviihtyvyys on tullut kielteisten tutkimustulosten johdosta yleiseksi ja tärkeäksi keskustelunaiheeksi yhteiskunnassamme 2000-luvulla. Kansakouluaikana 1900-luvulla ei vielä puhuttu yleisesti koululaisten viihtymisestä. Keskustelulle ei ollut tarvetta, koska koulun tehtävänä ei ajateltu olevan lapsien viihdyttäminen, vaan heidän opettaminen. Koulusta käytävä keskustelu muuttui kansainvälisten kouluvertailutuloksien myötä 1900-luvun lopulla, kun selvisi, että suomalaiset oppilaat pärjäävät hyvin koulussa, mutta eivät viihdy siellä. Tämän tutkielman

²⁸ Fingerroos & Haanpää 2006, 42.

²⁹ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9.

³⁰ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 10.

³¹ Jokinen & Juhila 1999, 85.

tarkoitus on herättää keskusteluyhteyteen kansakouluaikeiset oppilaiden kokemukset koulusta ja 2000-luvun oppilaiden kouluviihtyvyys.

Monenlaiset aineistot sopivat diskurssianalyysiin. Tässä tutkielmassa aineistona ovat ääninauhat ja Opettaja-lehden pääkirjoitukset. Näiden aineistojen tutkiminen diskurssianalyysin kautta mahdollistaa aineiston rikkauden, koska aineistot sisältävät erilaisia näkökulmia kouluviihtyvyyteen ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään.³² Aineistojen pohjalta on tässä tutkielmassa lähdetty etsimään sosiaalisen todellisuuden jäsennystapoja, jotka näyttävät hallitsevan analysoitavaa aineistoa. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta ei pyritty löytämään diskurssien laajaa moninaisuutta, vaan pikemminkin dominoivia tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluviihtyvyytilanteeseen Suomessa tällä hetkellä. Tässä tutkielmassa nostetaan esille pääseikat, jotka nousivat esiin tutkimusaineistoista ja joiden muotoutuminen luonnollisiksi diskursseiksi tapahtui sosiaalisen todellisuuden vaikutuksesta.³³

Tässä tutkielmassa tutkitaan merkityksiä, joita koululaiset ja Opettaja-lehden päätoimittajat antavat kouluviihtyvyydelle. Diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita, juuri siitä, miten tulkinnat ja merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa. Diskurssianalyysissa korostetaan tulkintojen sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta, joka vaikuttaa tutkimustulosten analysointiin. Tutkimustulokset ymmärretään tutkijan tekemiksi kontekstisidonnaisiksi tulkinnoiksi.³⁴

Diskurssianalyysin kolme perusteoreettista lähtöajatus ovat sovellettavissa tässä tutkielmassa. Lähtöajatuksia ovat 1) Oletus kielen sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta. Tämä sopii hyvin tähän tutkielmaan muistitietotutkimuksen ja suullisen historian tutkimuksen lisänä, koska kaikissa tutkielmassa käytetyissä menetelmissä ollaan kiinnostuneita kielellisesti rakennetuista totuuksista. 2) Oletetaan, että on olemassa useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Tämäkin sopii yhteen historian menetelmien kanssa, koska tarkoituksena ei ole löytää absoluuttista totuutta, vaan erilaisia käsityksiä ja kokemuksia kouluviihtyvyydestä. 3) Diskurssianalyysissä oletetaan merkityksellisellä toiminnalla olevan kontekstisidonnaisuus toimintaan. Myös tämä oletus toimii tässä tutkimuksessa, sillä merkityksellisellä toiminnalla voidaan katsoa tässä tutkimuksessa olevan Opettajalehden pääkirjoituksissa esille nousseet toimet Suomen kouluviihtyvyyden parantamiseksi ja niillä nähdään oleva kontekstisidonnaisuus tapahtumatilanteeseen, eli todellisuudessa suomalaisten lasten kokemaan kouluviihtyvyyteen.³⁵

³² Suoninen 1993, 50.

³³ Jokinen & Juhila 1993, 77.

³⁴ Jokinen, 1999. 45.

³⁵ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17.

2.4 Aikaisemmat tutkimukset aiheesta

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että keskeiset kouluviihtyvyyttä määrittävät tekijät ovat oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja kodin sosioekonominen tausta.³⁶ Sosiaalinen ympäristö näyttäisi olevan keskeisessä asemassa oppilaiden hyvinvoinnissa, mutta esimerkiksi Pisa-tutkimuksen mukaan sillä ei olisi suoraa vaikutusta koettuun hyvinvointiin.³⁷ Oppilaiden kokema subjektiivinen hyvinvointi on yhteydessä koulussa kokemaan tyytyväisyyteen ja viihtymiseen. Viihtyminen koulussa on tärkeää, koska huonolla kouluviihtyvyydellä on huomattu olevan yhteys lasten ja nuorten koulusyrjäytymiseen.³⁸

Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että koulukokemukset ovat yhteydessä lasten kokemaan terveyteen.³⁹ Myönteisillä koulukokemuksilla on todettu olevan vaikutuksia paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Negatiiviset kokemukset puolestaan ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja heikompaan koulumenestykseen.⁴⁰

Lapsen kouluviihtyvyyteen vaikuttavat sellaiset tekijät, kuten saako hän vertaissuhteissa onnistumisen tunteita, tuntee ko hän olonsa hyväksytyksi ja löytääkö hän turvallisen ja tyydytystä tuovan paikan kouluyhteisössä. Kouluhuvinvointia edistäviä toimenpiteitä on Suomessa viime vuosina mietitty paljon. Esillä ovat olleet turvallisuus, ongelmiin varhaisessa vaiheessa puuttuminen, koulukiusaamisen vähentäminen, oppilashuollon kehittäminen sekä oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantaminen.⁴¹ Ääninauhojen perusteella nämä asiat olivat vasta muotoutumassa tärkeiksi kansakoulujärjestelmässämme ennen peruskoulu-uudistusta. Suomalainen turvallinen ja koulukiusaamista vastaan taisteleva koululaitos on kulkenut pitkän matkan yhteiskuntamme kehittyessä sellaiseksi, joka se nyt on.

Kansainvälinen kouluelämän laadun arviointi aloitettiin 90-luvulla ja sen tarkoitus oli vertailla kouluviihtyvyyttä eri maissa. Arvioinnissa huomattiin, että suomalaiset oppilaat kokivat koulunsa selvästi negatiivisemmin kuin muiden Pohjoismaiden oppilaat. Lisäksi koulukielteisyys oli Suomessa voimakkaampaa kuin muualla Pohjoismaissa. Tulosten mukaan kuitenkin oppilaiden viihtyminen koulussa oli yleisempää, kuin koulukielteisyys. Koulukielteisyyttä vahvistavat heikko suhde opettajien kanssa, hermostuminen ja masentuminen koulussa. Suomalaiset oppilaat kokivat,

³⁶ Linnakylä 1993; Samdal ym. 1998; Kämppi 2012, 9.

³⁷ Konu 2012.

³⁸ Joronen, 2005, 81.

³⁹ Kämppi 2012, 8-9; Konu 2012, 59–60.

⁴⁰ Kämppi 2012, 8.

⁴¹ Kämppi 2012, 10.

että opettajat eivät kannusta heitä tarpeeksi. Ne oppilaat, jotka kokivat opettajan luottamuksellisena, viihtyivät koulussa paremmin kuin kuut.⁴² WHO:n koululaistutkimuksissa vuodesta 2006 vuoteen 2010 oppilaat kuitenkin kokivat opettajasuhteensa parantuneen ja kehitys oli myönteistä.⁴³

Opetusministeriö on huomannut huonon kouluviihtyvyyden tilanteen Suomessa ja sen pohjalta luotiin kouluhyvinvointityöryhmän muistio (2005). Muistiossa nostetaan esiin suomalaisten oppilaiden huonot koulukokemukset ja nostetaan esiin toimenpide-ehdotuksia asian korjaamiseksi.⁴⁴ Vuonna 2011 myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen toteutumista valvova lapsen oikeuksien komitea ilmaisi olevansa huolissaan tilanteesta. Sekä opetusministeriö, että lapsen oikeuksien komitea huolestui tilanteesta WHO:n järjestämien koululaistutkimuksien tulokset nähtyään. Vuosi vuoden jälkeen, Suomen tilanne kouluviihtyvyydessä kehittyi negatiivisesti ja Suomi sijoittui häntäpäähän vertailtavien maiden listalla.⁴⁵

⁴² Linnakylä 1993, 46–47, 54.

⁴³ Kämppi 2012, 6.

⁴⁴ Harinen & Halme 2012, 13; Opetusministeriö 2005.

⁴⁵ Harinen & Halme 2012, 13.

3 KOULUVIIHTYVYYS

Tässä luvussa kerrotaan kouluviihtyvyydestä Suomessa ja esitellään kansainvälisiä tutkimustuloksia, joiden mukaan suomalaiset oppilaat ovat hyviä koulussa, mutta he eivät viihdy siellä. Luvussa määritellään mitä tarkoitetaan kouluviihtyvyydellä, koulukokemuksella ja mitkä seikat vaikuttavat niiden muodostumiseen. Luvussa esitellään Anne Konun koulun hyvinvointimalli ja tarkastellaan lähemmin sen osa-alueita ja vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen.⁴⁶

3.1 Kouluviihtyvyys Suomessa

Suomalaiset oppilaat menestyvät hyvin koulussa, mutta useissa kansainvälisissä vertailuissa on huomattu, että suomalaiset oppilaat eivät viihdy koulussa.⁴⁷ Suomalaisten oppilaiden huono kouluviihtyvyys tuli esille ensimmäisen kerran IEA:n⁴⁸ 1970-luvulla tehdyssä kansainvälisessä tutkimuksessa. Tutkimuksessa huomattiin suomalaisten lasten asenteiden olevan negatiivinen koulua ja opiskelua kohtaan.⁴⁹

Kansainvälinen kouluelämän laadun arviointi tehtiin 1990-luvulla ja sen tarkoitus oli vertailla kouluviihtyvyyttä eri maissa. Arvioinnissa huomattiin, että suomalaiset oppilaat kokivat koulunsa selvästi negatiivisemmin kuin muiden Pohjoismaiden oppilaat. Lisäksi koulukielteisyys oli Suomessa voimakkaampaa kuin muualla Pohjoismaissa. Tulosten mukaan kuitenkin oppilaiden viihtyminen koulussa oli yleisempää, kuin koulukielteisyys. Koulukielteisyyttä vahvistavat heikko suhde opettajien kanssa, hermostuminen ja masentuminen koulussa. Suomalaiset oppilaat kokevat, että opettajat eivät kannusta heitä tarpeeksi. Ne oppilaat, jotka kokivat opettajan luottamuksellisenä, viihtyivät koulussa paremmin kuin muut.⁵⁰ WHO:n koululaistutkimuksissa

⁴⁶ Tässä luvussa olen käyttänyt tekstiä kasvatustieteiden kandidaatin tutkielmastani (Järvinen 2016, Ohjattujen välituntien vaikutus kouluviihtyvyyteen).

⁴⁷ Konu 2002, 32; Harinen & Halme 2012, 9; Kämppi 2012, 7.

⁴⁸ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

⁴⁹ Harinen & Halme 2012, 12.

⁵⁰ Linnakylä 1993, 46–47, 54.

vuodesta 2006 vuoteen 2010 oppilaat kuitenkin kokivat opettajasuhteensa parantuneen ja kehitys oli myönteistä.⁵¹

Opetusministeriö on huomannut huonon kouluviihtyvyyden tilanteen Suomessa ja sen pohjalta luotiin kouluhyvinvointi työryhmän muistio (2005). Muistiossa nostetaan esiin suomalaisten oppilaiden huono koulussa viihtyminen ja nostetaan esiin toimenpide-ehdotuksia asian korjaamiseksi.⁵² Tutkielman lopulla esitellään erilaisia hankkeita, joita on pyritty parantamaan oppilaiden koulukokemuksia. Vuonna 2011 myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen toteutumista valvova lapsen oikeuksien komitea ilmaisi olevansa huolissaan tilanteesta. Sekä opetusministeriö, että lapsen oikeuksien komitea huolestui tilanteesta WHO:n järjestämien koululaistutkimuksien tulokset nähtyään. Vuosi vuoden jälkeen, Suomen tilanne kouluviihtyvyydessä kehittyi negatiivisesti ja Suomi sijoittui häntäpäähän vertailtavien maiden listalla.⁵³ Kouluhyvinvointia edistäviä toimenpiteitä on Suomessa viime vuosina mietitty paljon. Esillä ovat olleet turvallisuus, ongelmiin varhaisessa vaiheessa puuttuminen, koulukiusaamisen vähentäminen, oppilashuollon kehittäminen sekä oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantaminen.⁵⁴

3.2 Kouluviihtyvyyden määritelmä

Kouluviihtyvyyden määrittely on haastavaa, koska kouluviihtyvyys muodostuu monesta asiasta ja lisäksi se ei ole pysyvä tila. Kouluviihtyvyys on altis vaihteluille ja olosuhteiden muutoksille. Samdal ym.⁵⁵ jäsentelee kouluviihtyvyyttä elämänlaadun ja hyvinvoinnin kautta. Linnakylän⁵⁶ mukaan kouluelämän laatu näkyy oppilaiden tyytyväisyytenä ja hyvinvointina heidän koulukokemustensa kautta. Kämpin mukaan kouluviihtyvyys koostuu ihmissuhteista ja olosuhteista. Myös kulttuuritaustaiset asiat vaikuttavat siihen, miten ihmiset kokevat saman asian. Suomalainen tapa on nähdä asiat negatiivissävyytteisesti ja kertoa ääneen ne asiat, jotka harmittavat. Asioista, jotka menevät hyvin, ei ole tarvetta puhua. Lisäksi suomalaiset pitävät koulutusta 2000-luvulla hyvin itsestäänselvyytenä, joten senkin huomioiminen kouluviihtyvyydessä on merkittävää. Aina suomalaiset oppilaat eivät ole pitäneet koulua itsestäänselvyytenä.⁵⁷

⁵¹ Kämppe 2012, 6.

⁵² Harinen & Halme 2012, 13; Opetusministeriö 2005.

⁵³ Harinen & Halme 2012, 13.

⁵⁴ Kämppe 2012, 10.

⁵⁵ Samdal ym. 1998, 384.

⁵⁶ Linnakylä 1993, 40.

⁵⁷ Kämppe 2012, 8-9.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että keskeiset kouluviihtyvyyttä määrittävät tekijät ovat oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja kodin sosioekonominen tausta.⁵⁸ Sosiaalinen ympäristö näyttäisi olevan keskeisessä asemassa oppilaiden hyvinvoinnissa, mutta esimerkiksi Pisa-tutkimuksen mukaan sillä ei olisi suoraa vaikutusta koettuun hyvinvointiin.⁵⁹ Oppilaiden kokema subjektiivinen hyvinvointi on yhteydessä koulussa kokemaan tyytyväisyyteen ja viihtymiseen. Viihtyminen koulussa on tärkeää, koska huonolla kouluviihtyvyydellä on huomattu olevan yhteys lasten ja nuorten koulusyrjäytymiseen.⁶⁰ (Joronen, 2005, 81.)

Kouluviihtyvyyttä lisääviä tekijöitä oppilaiden mukaan ovat koulukaverit ja koulun positiivinen ilmapiiri.⁶¹ Janhusen tekemässä väitöskirjassa nostetaan kaverisuhteet tärkeimmäksi kouluviihtyvyyteen vaikuttavaksi tekijäksi. Oppilaat perustelivat sitä sillä, että kouluun oli kiva mennä tapaamaan kavereita ja koulukaverit lisäsivät kouluviihtyvyyttä.⁶² Koulunkäynnin alkuvuosina parhaasta ystävästä saattaa tulla lapselle yhtä tärkeä henkilö, kuin omat vanhemmat. Murrosiässä ystävien merkitys nousee vielä suuremmaksi, kun murrosikäiset ajattelevat etteivät vanhemmat ymmärrä heitä ja apua ja tukea saadaan ystäviltä. Myönteiset ihmissuhteet luovat perustan lapsen ja nuoren jokapäiväiselle hyvinvoinnille ja tasapainoisen persoonan rakentumiselle. Luokkatoverit ovat merkittävä vaikuttaja lapsen minäkuvan kehitykselle. Luokkatoverit parhaimmillaan vahvistavat toistensa itsetuntoa ja identiteetin rakentumista.⁶³ Toiseksi merkittävin tekijä kouluviihtyvyyden vaikuttajana oli opettajien ammattitaito, asenne, sekä suhtautuminen oppilaisiin. Opettajan rooli nähtiin merkittävänä aikuisena, joka näyttää mallia ja opastaa esimerkillään nuoria eteenpäin.⁶⁴

Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että koulukokemukset ovat yhteydessä lasten kokemaan terveyteen.⁶⁵ Myöhemmin esittelen Konun hyvinvointimallin, josta nähdään, mikä merkitys terveydellä on koulu hyvinvointiin oppilaan näkökulmasta. Myönteisillä koulukokemuksilla on todettu olevan vaikutuksia paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Negatiiviset kokemukset puolestaan ovat yhteydessä huonommaksi koettuun terveyteen ja heikompaan koulumenestykseen.⁶⁶

Koulukokemuksen syntyyn vaikuttaa subjektiivinen kouluun liittyvä kokemus, joka sisältää positiivisia tai negatiivisia muistoja. Kokemus tarvitsee henkilön, joka on kokenut koulussa

⁵⁸ Linnakylä 1993; Samdal ym. 1998; Kämppe 2012, 9.

⁵⁹ Konu 2012.

⁶⁰ Joronen, 2005, 81.

⁶¹ Samdal ym. 1998, 383; Janhunen 2013, 59–60.

⁶² Janhunen 2013, 59–60.

⁶³ Aho & Laine 1997, 177–178.

⁶⁴ Janhunen 2013, 59–62.

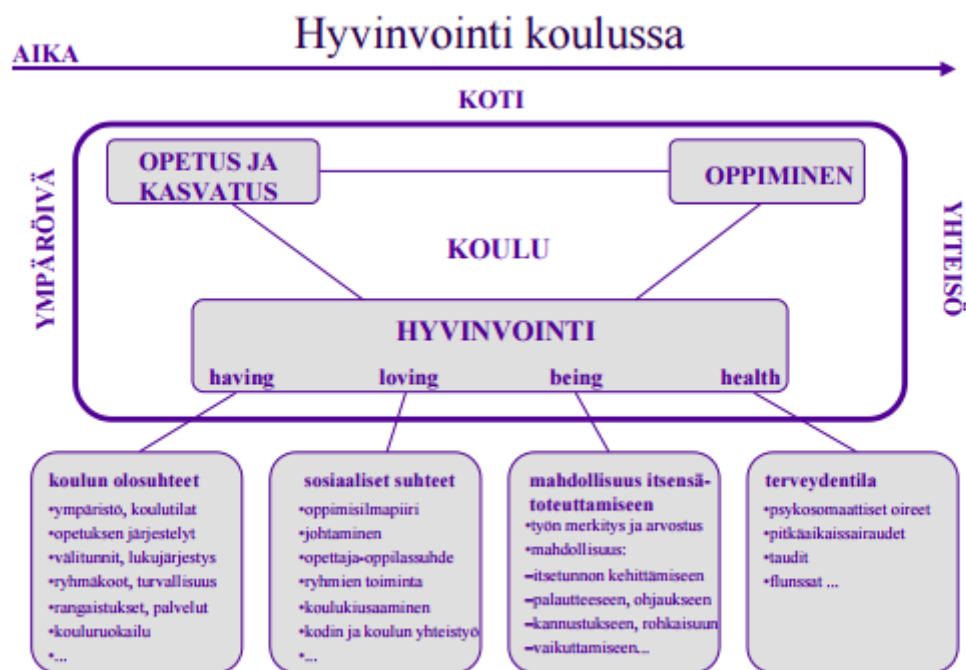
⁶⁵ Kämppe 2012, 8-9; Konu 2012, 59–60.

⁶⁶ Kämppe 2012, 8.

myönteisiä tai kielteisiä asioita. Kouluviihtyvyys viittaa koulussa tapahtuvaan viihtymiseen, johon osana koulukokemukset vaikuttavat. Kansakoulu ja oppikoulujärjestelmän aikana ei kuitenkaan suoraan puhuttu vielä kouluviihtyvyydestä, vaan käsite on syntynyt myöhemmin peruskoulu-uudistuksen jälkeen.

3.3 Koulun hyvinvointimalli

Konun väitöskirjassa esitellään koulun hyvinvointimalli. Malli koostuu neljästä osasta: terveydentila, olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Koulun hyvinvointimalli on kehitetty, jotta hyvinvointia koulussa voitaisiin helpommin tutkia ja mitata.⁶⁷



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli⁶⁸

Konun hyvinvointimallissa yhdistyy hyvinvointi, kasvatus ja saavutukset koulussa. Opetus ja kasvatus vaikuttavat hyvinvoinnin jokaisella osa-alueella. Oppilaan hyvinvointi näkyy koulumenestyksessä ja oppimishalukkuudessa. Käsittelen seuraavaksi Konun neljä hyvinvointiin vaikuttavaa osatekijää.

⁶⁷ Konu 2002, 59–60.

⁶⁸ Konu 2002, 44.

Terveydentila nähdään tässä mallissa sairauksien ja tautien puuttumisena. Terveys koetaan edellytyksenä, jonka kautta ihminen voi saavuttaa hyvinvoinnin muita osa-alueita. Tässä mallissa terveydentila nähdään erillisenä hyvinvoinnin osana, johon ulkoiset olosuhteet vaikuttavat.⁶⁹

Olosuhteilla Konu tarkoittaa koulun olosuhteita, jotka muodostuvat koulun ympäristöstä ja koulurakennuksesta. Tähän osaan kuuluvat myös sellaiset tekijät, kuten turvallinen oppimisympäristö, melu, ilmanvaihto ja viihtyisyys. Lisäksi vaikuttavat opiskeluympäristöön liittyvät asiat kuten ryhmäkoot, käytössä olevat rangaistukset ja lukujärjestys. Hyvinvointiin liittyvät myös koulussa tarjottavat palvelut, kuten kouluruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus.⁷⁰

Sosiaalisiin suhteisiin kuuluu Konun jaottelun mukaan kaikki sosiaalinen kanssakäyminen, jota oppilas harjoittaa koulun käynnin takia. Sosiaalisia suhteita oppilas luo opettajan ja luokkakaverien välille, koulun muihin opettajiin ja oppialisiin, henkilökuntaan ja huoltohenkilöstöön oppitunneilla ja välitunneilla. Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat myös ryhmähenki, kodin ja koulun yhteistyö, sekä koko koulun ilmapiiri. Nämä suhteet lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta ja halua mennä kouluun. Oppilaiden vastaukset kouluviihtyvyyttä kysyttäessä heijastuvat usein vastauksissa siihen, millainen suhde heillä on oman opettajansa kanssa. Oppilas-opettaja suhde onkin yksi merkittävimmistä sosiaalisista suhteista, jotka määrittävät oppilaan kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyyttä merkittävästi alentava tekijä on koulukiusaaminen. Koulukiusaaminen on sosiaalisten suhteiden epätoimivuutta, eli sosiaalisissa suhteissa on jokin vikana. Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa eri rooleissa olevat oppilaat kohtaavat toisensa negatiivisella tavalla

Neljäs osa, eli oppilaan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, nähdään hyvinvointimallissa liittyvän siihen, että oppilasta pidetään tärkeänä osana kouluyhteisöä. Oppilas saa päätäntävaltaa omiin asioihinsa ja mahdollisuuden parantaa tietojaan ja taitojaan itseään kiinnostavissa asioissa. Tärkeää on myös se, että oppilaan antaa edetä omaa tahtia ja luokassa asioita tehtäisiinkin mukautetusti jokaisen oman aikataulun mukaan. Positiivisten tuntemusten saaminen on tärkeää oppimisen kannalta. Siksi oppilaita on kehotettava antamaan itselle, sekä toisille kannustavaa ja kehuva palautetta tehdystä työstä. Opettajien, koulukaverien ja vanhempien arvostus lapsen koulutyötä kohtaan on ensiarvoisen tärkeää, jotta lapsellekin syntyy kuva, jossa hänen oppimisensa on merkityksellistä. Aikuisten kiinnostus lasten koulua kohtaan lisää lapsen kouluinnostusta. Itsensä toteuttaminen onnistuu kouluissa parhaiten oppituntien ja välituntien yhdistämisellä.

⁶⁹ Konu 2002, 45.

⁷⁰ Konu 2002, 44.

Mahdollisuus pieneen vapaa hetkeen oppituntien välissä toimivat vastapainona opiskelulle ja antavat oppilaalle tilaa toteuttaa itseään oppituntien ulkopuolella.⁷¹

⁷¹ Konu 2002, 45–46.

4 KIERTOKOULUSTA KAIKILLE YHTEISEEN PERUSKOULUUN

Tässä luvussa kuvaillaan Suomen koulujärjestelmän syntymistä ja vaiheita. Suomen koulujärjestelmä on kehittynyt vaiheittain ja koulujärjestelmämme on tänäkin päivänä muutoksessa. Koulujärjestelmä kuvaa osaltaan sen aikaisen valtion kehitystä ja vaiheita, sillä koululaitos mukautuu erilaisiin yhteiskunnan tilanteisiin. Koen Suomen koululaitoksen historian ymmärtämisen tärkeäksi työni kannalta, jotta voin ymmärtää millaisessa koulujärjestelmässä tutkimani lapset ovat koulua käyneet. Tutkielmassa lähdetään liikkeelle Suomen varhaisesta koulutusjärjestelmästä ja tullaan luvun aikana kohti peruskoulu-uudistusta.

4.1 *Kohti kansakoulua*

Suomen koululaitoksen historia lähtee liikkeelle kirkon toiminnasta ihmisten sivistämiseksi. 1500-luvulla Suomessa elettiin Ruotsin vallan alla ja vahvaa kirkollista aikakautta. Kirkon tehtävänä pidettiin ihmisten uskonasioiden lisäksi koulutusta. Sen aikainen kansanopetus lähtikin liikkeelle kansansivistyksen aseman vahvistuttua uskonpuhdistuksen jälkeen. Tärkeimmät ihmisten syyt osallistua kansanopetukseen olivat ripille pääsy ja mahdollisuus avioliittoon. Kirkon tehtävä oli aktivoida kansalaisia kristinopin alkeiden opetteluun ja lukutaitoon. Paikallisten seurakuntien tehtävä oli järjestää kansanopetusta ja opetus saattoi olla kirkonkylien lukkari- ja pitäjäkouluja, kyläkouluja⁷² tai porvarillisissa kodeissa annettavaa yksityisopetusta.⁷³ 1600-luvun kirkkolaissa kuitenkin sanotaan, että vastuu lapsen opettamisesta on vanhemmilla. Vanhempien tuli opettaa lapsi lukemaan Lutherin Vähä katekismus. Lukutaidon merkitys nähtiin vain oikean uskonnon oppimiselle.⁷⁴

Kansanopetuksen rinnalla oli opillinen koulutus. Opillisen koulutuksen tarkoitus oli valmistella oppilas ammattiin. Kirkko johti myös opillista koulutusta. Paikalliset tuomiokapitulit johtivat oppikouluja, jotka olivat kirkollisasiain toimituskunnan alaisia. Vuonna 1694 voimaan

⁷² Kyläkouluihin opettajat valikoituivat kyläläisten keskuudesta. Tästä johtuen kyläkoulujen opettajien taso oli hyvin vaihtelevaa.

⁷³ Isosaari 1973, 9.

⁷⁴ Syvänoja 2004, 28.

astuneen koulujärjestyksen mukaan opillinen koulu muodostui 1-2 vuotta kestävästä alemmasta koulusta, 4 vuotta kestävästä ylemmästä triviaali koulusta ja 4-vuotisesta lukioista. Tämä nimenomainen opillinen koulutus oli tarkoitettu lähes yksinomaan pappiskoulutukseen pyrkiville. Sen pääpaino oli latinan, kreikan ja heprean kielten opiskelussa. Koulutukseen kuului lisäksi kirjoituksen, lukemisen, laskemisen ja laulamisen tunnit, mutta koko opiskelua siivitti vahva uskonnollisuus. Lukiossa opeteltaviin aineisiin lisättiin maantiede, tähtitiede, fysiikka, yhteiskuntaoppi ja Ruotsin lait.⁷⁵

1809 Suomen irtauduttua Ruotsista maassa jatkettiin vuoden 1724 koulujärjestyksellä. Koulujärjestys oli edelleen oppikoulupohjainen. Siihen kuului yksi ja kaksiluokkaiset pedagogiot, neli- ja viisiluokkaiset triviaalikoulut ja kolmevuotinen lukio. Kouluja oli Suomessa silti harvakseltaan ja Suomen ainoa toiminnassa ollut Lukio sijaitsi Porvoossa. 1800-luvun alussa Suomessa oli kahdeksan triviaalikoulua ja kymmenen pedagogiota.⁷⁶

1800-luvun lopulla Suomessa oli toiminnassa kiertokouluja, jotka toimivat kylän taloissa kiertävällä järjestyksellä. Talon väki suoritti kotiaskareita toisessa huoneessa, opettajan opettaessa lapsia tuvassa. Kiertokoulu siirtyi talosta toiseen ja opetusta annettiin siellä, missä sille löydettiin tila. Kiertokoulujen rinnalla Suomessa oli kiinteitä pikkukouluja. Monet pikkukoulut olivat syntyneet kiertokoulun muututtua kiinteäksi, yhdessä rakennuksessa toimivaksi kouluksi. Usein pikkukoulun perustamisen mahdollisti rahallinen avustus, joka annettiin koulun järjestämiseksi. Kiertokoulut ja pikkukoulut olivat kirkon valvonnan alla ja opettajien nimityksistä vastasi kylän kirkkoherra. Monet pikkukoulun opettajista olivat naisia, jotka olivat suorittaneet pikkukoulunopettajaseminaarin. Pikkukoulujen lisäksi kylässä oli usein toiminnassa pyhäkoulu.⁷⁷

4.1.1 Koulu kirkolta valtiolle

1800-luvulla Ranskan suuren vallankumouksen ja teollistumisen kanssa lähti liikkeelle uudistusten aalto. Tämä aalto kosketi myös koulujärjestelmää ja koulu alettiin nähdä myös muidenkin kuin uskonnollisten asioiden opetuspaikkana. Tästä syystä kirkon järjestämä koulutus alettiin nähdä ongelmallisena ja koulutuksen järjestämisen vastuu alkoi hiljalleen siirtyä valtiolle. Kirkko joutui luopumaan kansanopetuksesta ja koska valtio ei sitä kyennyt heti jatkamaan, avuksi tulivat

⁷⁵ Isosaari 1973, 10–11.

⁷⁶ Kiuasmaa 1982, 19.

⁷⁷ Halila 1949b, 136.

yksityiset työnantajat ja kunnat.⁷⁸ 1800-lukua on myöhemmin sanottu kansanopetuksen vuosisadaksi.⁷⁹

1800-luvun koululaitoksen muutoksessa oli siis kyse kirkollisen ajattelun ja valistuksen filosofian, tieteen ja järjen yhteensovittamisesta. Tästä aatteiden yhteensovittamisesta puhui erityisesti sveitsiläinen pedagogi Pestalozzi, joka pyrki aatteiden ja kaikkien voimien sopusuhtaiseen kehittämiseen.⁸⁰

Vuoden 1843 kouluasetus koski edelleen opillista koulutusta ja oppikoulun tehtävä oli edelleen pääsääntöisesti latinan kielen opetus. Kouluasetuksen jälkeen mukaan otettiin kuitenkin lisää kieliä: suomi, saksa, ranska ja venäjä. Lukion tarkoitus oli edelleen valmistaa oppilaita papeiksi ja sen lisäksi kunnan virkamiehiksi. Tässä vaiheessa myös naisille tuli oma koulutuslinja. Naisväen koulut toimivat naiskasvatuksen välittäjinä ja käsityötaitojen antajina.⁸¹

1865 kansanopetuksen kannalta tuli tärkeä muutos, kun maalaiskuntien kunnallishallinto uudistettiin siten, että hallinto ja uskonto erotettiin toisistaan. Kansakoulujen perustaminen määrättiin kunnanhallinnon vastuulle.⁸² Vuonna 1866 säädöksen mukaan Suomessa annettava kansanopetus ei ollut enää kirkollinen instituutio ja vuonna 1869 perustettiin koulutoimen ylihallitus. 1898 valtio tunnusti velvollisuudekseen järjestää jokaiselle lapselle mahdollisuuden vapaaseen, lähimain maksuttoman kouluun.⁸³

4.1.2 Ajatus kansakoulusta

Vuonna 1856 keisarille vietiin viesti, jossa esitettiin toivomus kansanopetuksen uudelleen järjestämisestä. Käytännössä tämä tarkoitti, että oppikoulujen lisäksi rinnalle tulisi kaikille lapsille soveltuva kansakoulu.⁸⁴ Tämän asetuksen jälkeen alkoi vahva keskustelu koululaitoksen yhdistämisestä.⁸⁵ Ajatus kaikille kuuluvasta kansakoulusta oli lähtenyt liikkeelle, mutta edelleen koulu ei ollut kaikkien lasten saavutettavissa. Uno Cygnaeuksen kannanotossa esitettiin, että kansakoulun tuli tarjota opetuksenaan rippikoulun lisäksi kansansivistystä, joka edistäisi kansalaisten henkistä ja fyysistä kehitystä. Hänen mielestään kansakoulussa tulisi opettaa myös käytännöllisiä aineita ja koulutus pitäisi kuulua niin tytöille, kuin pojille.

⁷⁸ Esim. Ahlmanin koulu, käsityöläisten koulut, kartanon- ja tehtaankoulut, vuoro-opetuskoulut ja köyhäinkoulut.

⁷⁹ Syvänoja 2004, 28.

⁸⁰ Isosaari 1973, 13.

⁸¹ Isosaari 1973, 13–14.

⁸² Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 16.

⁸³ Isosaari 1973, 12.

⁸⁴ Nurmi 1966, 15. (Teoksessa: Kansakoulu 1866–1966).

⁸⁵ Yhtä tärkeimpänä keskustelun avaajana pidetään Uno Cygnaeusta, jota kutsutaan kansakoulun isäksi, johtuen ponnisteluista järjestelmän kehittämiseksi. Cygnaeus nimettiin kansakoulujen ylitarkastajaksi 1861.

Vuonna 1858 Keisari Aleksanteri toinen antoi julistuksen, jolla kansakoulujen perustaminen valtion tuella tuli mahdolliseksi.⁸⁶ 1800-luvulla oli nousut yleiseksi keskusteluaiheeksi länsimaissa kaikille lapsille yhteinen ja julkinen kansanopetus. Suomessa tilannetta oli jo esikäsitelty vuoden 1856 Aleksanteri toisen määräämässä uudistusohjelmassa, joka oli edellyttänyt kansanopetuksen parempaa järjestämistä. Suomessa oli silti vielä vahva epäselvyys siitä, kuka sai määrätä ne peruspilarit, jonka päälle kansakoulujärjestelmää alettaisiin rakentaa. Kansakoulun pohjana nähtiin olevan valistuksen ja Ranskan vallankumouksen myötä syntynyt ajatus, että ihmiset syntyivät maailmaan tasa-arvoisina ja jokaisella lapsella oli oltava yhtäläiset oikeudet tiedon hankkimiseen. Verrattavissa on, että Tanskaan oli perustettu kansakoululaitos jo vuonna 1814 ja Ruotsiin se perustettiin vuonna 1842.⁸⁷

Suomen kansakoulukeskustelun herätteli esille J.V. Snellman vuonna 1844 Saima-lehden kirjoituksillaan. Snellman oli perehtynyt kansanopetuksen järjestämiseen muualla Euroopassa ja hän kirjoitti kasvatuksen ja opettamisen erottamisesta toisistaan. Snellmanin mukaan mikään julkinen laitos ei voinut korvata vanhempien kotona antamaa rakkaudellista kasvatusta lapsilleen. Myös Cygnaeus mainitsi äidin tärkeän aseman kotikasvatuksessa.⁸⁸ Kotikasvatuksen lisäksi Snellman puhui kansakoulun tehtävistä, joita olivat hänen mielestään yhteiskunnan ja valtion palvelemisessa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen ja jakaminen. Yksilö oli olemassa kansakuntaa varten ja sen myötä koulutusta tuli järjestää. Snellman näki koulun tehtävän ennen kaikkea opettamisen.⁸⁹ Snellman vaati alusta asti kansakoulun erottamista kirkon hallinnasta.⁹⁰

Pappina aiemmin toiminut Uno Cygnaeus jatkoi Snellmanin aloittamaa keskustelua kansakoulun järjestämisestä Suomessa, juuri kun tilanne Venäjällä oli kokenut muutoksen Krimin sodan myötä hallitsijavaihdoksen jälkeen positiivisempaan suuntaan kansakoulujen tulevaisuutta ajatellen.⁹¹ Cygnaeus teki opintomatkoja Keski-Eurooppaan, Tanskaan ja Ruotsiin ja haki sieltä pohjaa suomalaiselle kansakoululle. Opintomatkoillaan Cygnaeus vahvisti omaa pedagogista käsitystään ja törmäsi ranskalaisfilosofi Rousseau'n pestalozzimaisiin ajatuksiin, jossa luonnonmukainen lasten hoito ja siirtyminen kansakouluun nähtiin lapsen eduksi. Ajatus oli, että lapset kasvatettiin työhön leikin kautta. Sama ajatus oli myös Fröbelillä, jonka ajatus kasvatuksesta oli, että lapsi oppii toiminnan ja työmäisen leikin kautta.⁹²

⁸⁶Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 22.

⁸⁷Jalava 2011, 74–75.

⁸⁸Halila 1949, 281.

⁸⁹Jalava 2011, 77–79; Halila 1949, 297.

⁹⁰Halila 1949, 209.

⁹¹Halila 1949, 251–253; Syvänoja 2004, 31.

⁹²Jalava 2011, 82–85; Halila 1949, 270–273; Syvänoja 2004, 35–36.

Vuonna 1863 annettiin asetus Uno Cygnaeuksen aloitteesta, että Jyväskylään perustettaisiin opettajaseminaari. Asetus sisälsi Cygnaeuksen keskeisiä ideoita opillisesta kasvatuksesta ja opettajien kouluttamisesta. Samassa aallossa Cygnaeus oli valmisteellut komitealle kansakouluasetus ehdotuksen, jota vastaan ainoastaan komiteassa Snellman esitti vastalauseen. Tästä huolimatta toukokuussa 1866 Suomi sai ensimmäisen kansakouluasetuksen.⁹³ Tätä kansakouluasetusta voidaan pitää mullistavana muutoksena, sillä tästä eteenpäin koulujen rakentaminen oli maallisen vallan tehtävä, eikä kirkon valta enää rajoittanut koulujen toimintaa. Kansakouluja ei vielä lain mukaan ollut pakko perustaa, mutta niiden perustamisesta sai vastuun kunnat. Kunnallinen hallinto sai alkunsa kansakouluasetuksesta.

Asetuksen myötä koulujen oli löydettävä tiloja opetukselle. Usein kansakoulu aloitti toimintansa tilapäisessä paikassa, kuten kylän huonokuntoisessa pirtissä tai tyhjäksi jääneessä kasarmissa. Uusien koulujen rakentamiselle oli kuitenkin suuri tarve.⁹⁴ Ensimmäisiä kansakoulurakennuksia tehtäessä ei ollut käytettävissä varsinaisia koulurakennusten piirustuksia. Ensimmäisistä kouluista tulikin epäkäytännöllisesti suunniteltuja toimimattomia rakennuksia. Kouluylihallitus puuttui asiaan ja hankki kouluväen toiveet huomioivia piirustuksia maalaiskansakouluja varten.

Koulurakennukseen oli hyvä sisältyä koulusalin lisäksi tilat opettajan keittiölle ja kamarille, käsityöhuone ja voimistelusal. Syrjäisemmille paikoille tuleviin kouluihin suunniteltiin myös tilat oppilaskodeille. Käsityöhuone ja voimistelusal eivät kuitenkaan olleet pakollisia, jos koulusal pystyttiin muuttamaan useita tarpeita vastaavaksi. Usein kouluruoka syötiin omalla pulpetilla ja liikuntahetki pidettiin pulpetit syrjään kasatussa tilassa.⁹⁵

4.2 Oppivelvollisuuslaki 1921

Kaikkia lapsia koskeva oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921. Oppivelvollisuuslaki tarkoitti, että Suomeen tuli koulupakko. Tähän asti lapset olivat käyneet koulua, jos siihen oli ollut mahdollisuus. Nyt sama mahdollisuus koulunkäyntiin piti taata kaikille lapsille. Vain jos vanhemmat pystyivät osoittamaan oppivelvollisuuden hoitamisesta jollakin muulla tavalla, kuin osallistumalla koulussa annettavaan opetukseen, lapsi sai mahdollisuuden hoitaa oppivelvollisuutensa kotona. Käytännössä lain myötä kaikki kaupunkilaislapset alkoivat käydä koulua.⁹⁶

⁹³ Jalava 2011, 91–94; Halila 1949, 366; Syvänoja 2004, 34.

⁹⁴ Syvänoja 2004, 77–78; Nurmi 1989, 58–59.

⁹⁵ Halila 1949b, 173–174; Syvänoja 2004, 78.

⁹⁶ Tuomaala 2011, 95; Syvänoja 2004, 55.

Oppivelvollisuuslain käyttöönotolle annettiin pitkä siirtymäaika. Siirtymäaika annettiin, koska kaikkialla ei ollut vielä toimivia koulurakennuksia ja kansakoulun ylläpitämisen edellyttämiä resursseja. Tämä tarkoitti sitä, että vielä 1920- ja 30- luvuilla Suomessa oli joka kymmenes oppivelvollinen lapsi ilman kansakouluopetusta. Laki sisälsi myös aukkoja; harvaanasutuilla seuduilla lapsi ei ollut toistaiseksi koulunkäyntivelvollinen, jos hän asui yli viiden kilometrin päässä koulusta. Lisäksi oli paljon lapsen vanhemmista kiinni, kuinka tärkeäksi lapsen koulunkäynti koettiin ja miten lasta kouluun kannustettiin. Monissa perheissä lasten koulunkäynti nähtiin esteeksi lapsen kotona suorittamille askareille ja koulunkäyntiä pidettiin toissijaisena. Kun lapsen vanhemmat olivat itse käyneet kouluja todella vähän, saattoi heillä olla oletus, että heidän lapsensakin oppii elämään töiden teolla. Toiset perheet arvostivat koulunkäyntiä, mutta heillä ei ollut varaa ja mahdollisuuksia lähettää lapsia kouluun.⁹⁷ Köyhien perheiden lapset saattoivat joutua keskeyttämään koulun työskenneläkseen perheen elättämiseksi. Perhe saattoi saada keskeytyksestä pienen sakon, mutta hyöty oli sakonkin jälkeen kannattava taloudellisesti.⁹⁸

4.2.1 Koulunkäynti sodan aikana ja jälkeen

Sodat vaikuttivat paljon koulunkäyntiin 1940-luvulla. Pommitusten takia koulut olivat joutuneet olemaan pitkään suljettuina ja koulukiinteistöjä otettiin Puolustusvoimien käyttöön evakkojen ja sotavankien sijoituspaikoiksi ja sotasairaaloiksi. Koulujen ollessa muunlaisessa käytössä, lasten koulumatkat kasvoivat ja tilat väistötiloissa olivat ahtaat. Kouluissa otettiin käyttöön aamu- ja iltavuorot ja pienten koululaisten päivät venyivät todella pitkiksi.⁹⁹ Koulua käytiin lisäksi lauantaisin, mikä oli ollut yleistä jo ennen sotiakin¹⁰⁰, joten pitkät kuusipäiväiset viikot olivat uuvuttavia koululaisille. Lisäksi sodan vaikutukset koulunkäyntiin näkyivät selvästi Karjalassa. Evakkoretket pois ja takaisin omaan kotiin viivästyttivät lasten koulunkäyntiä ja lopullisen Karjalasta lähdön myötä evakkolapsille piti etsiä uusi koulu uudelta kotiseudulta, mutta ongelma oli, että koulut olivat jo ennestäänkin kovin täysiä.¹⁰¹ Sotien jälkeen luokkakoot olivat valtavia, sillä lain mukaan alakoululuokassa sai olla maksimissaan 40 oppilasta ja yläkoululuokassa 50.¹⁰²

Sodan vaikutuksia oli myös pula kouluista, joka oli pahinta rajaseuduilla, jossa saksalaiset joukot olivat polttaneet kokonaisia kyliä ja koulut samassa, vetäytyessään pois Suomesta. Kansakoulujen jälleenrakentaminen aloitettiin sotien jälkeen, mutta se oli hidasta ja kallista ja

⁹⁷ Malinen & Tamminen 2017, 309–310; Syvänoja 2004, 55.

⁹⁸ Syvänoja 2004, 105.

⁹⁹ Kaarninen 2011, 423; Nurmi 1989, 23–24.

¹⁰⁰ Lauantai koulu loppui vasta vuonna 1971.

¹⁰¹ Syvänoja 2004, 58, Nurmi 1989, 28, 46.

¹⁰² Malinen & Tamminen 2017, 311–314.

tehtävää oli paljon. 1950-luvun alussa Suomessa oli vielä noin tuhat koulupiiriä ilman koulurakennusta. Koulutoimintaa pidettiin siis muissa käyttöön hyvin tai huonommin sopivissa rakennuksissa. Kylätalot, pappilat ja perheiden omat kodit olivat väliaikaisia koulutiloja, jossa koulunkäyntiä harjoitettiin puutteellisin varustein. Perheen äidin askareet saivat väistyä tieltä, kun perheen talossa järjestettiin opetusta. Ruoanlaitto suoritettiin mahdollisimman hiljaisesti, jotta opettaja ei hermostuisi ja lapset pystyisivät opettelemaan lukemista ja laskemista.¹⁰³

Sota-ajan jälkeinen koulunkäynti oli haasteellista, mutta lain edellyttämänä pakollista. Tästä syystä moni kansakoulu pienennettiin yhden opettajan vetämäksi supistetuksi kouluksi.¹⁰⁴ Alakansakoulua käytiin n. kuusi viikkoa syksyllä ja kuusi viikkoa keväällä. Talvisin alakoulua saattoi olla vain yhtenä päivänä viikossa. Muu aika keskityttiin yläkoululaisten opettamiseen, jotka sitten lomailivat silloin kun alakoululaisia opetettiin. Tällainen järjestely mahdollisti valtavat erot maaseudun ja kaupunkien välillä lasten kouluttamisessa. Maaseudulla asunut lapsi oli siis saattanut saada puolet vähemmän opetusta, kuin kaupungissa asunut. Asiaa ei nähty kuitenkaan kovin ongelmallisena, koska kuuden viikon lomat yläkoululaisilla sijoittuivat juurikin kevätkylvön ja elonkorjuun aikaan. Vanhempia lapsia tarvittiin silloin peltotöissä apuna.

4.2.2 Kaikki lapset kouluun

Vasta vuonna 1947 oppivelvollisuus muuttui pakolliseksi kaikissa kunnissa ja lasten tehtävänä nähtiin opiskelu koulussa. Tällöin supistetusta koulujärjestelmästä oli luovuttava ja Suomessa oli kova opettajapula suurtenikäryhmien saavuttaessa kouluikä. 1947 oppivelvollisuuslaki muutoksen jälkeen pyrittiin ratkaisemaan oppilaiden koulukyytiongelmiä linja-autokyydeillä ja oppilasasuntoloilla. Lapset saattoivat myös asua viikot lähempänä koulua asuvien sukulaistensa eritasoisissa majoituksissa. Osa lapsista sai selviytyä ilman ruokatarjoilua ja asumista vastaan oli tehtävä töitä koulun jälkeen. Vuonna 1948 kouluruoasta tuli lakisääteinen ja tämä takasi ”korttelilapsille” yhden lämpimän ruoka-annoksen päivässä.¹⁰⁵

1940-luvulla annettu koulukuljetuslaki määräsi kuljetuksen lapsille, jotka asuivat yli viiden kilometrin päässä koulusta. Kuitenkin oli monia lapsia, jotka asuivat koulukuljetuslain säättämän matkan ulkopuolella ja joutuivat kulkemaan koulumatkoja yli kahdeksan kilometriä päivässä. Kesäisin lapset kävelivät kouluun ja pyrkivät löytämään oikoreittejä esimerkiksi peltojen läpi. Polkupyörät eivät olleet yleistyneet vielä 1950-luvun alkupuolella ja jos perheessä sellainen oli, se oli usein vanhempien käytössä. Talvisin oppilaat hiihtivät tai kelkkailivat koulumatkan pimeillä

¹⁰³ Malinen & Tamminen 2017, 314.

¹⁰⁴ Syväoja 2004, 56–57; Nurmi 1989, 13.

¹⁰⁵ Malinen & Tamminen 2017, 314–316.

auraamattomilla teillä, ilman katuvaloja. 1950-luvulla kansakouluja oli määrällisesti enemmän kuin 2010-luvulla. Tämä tarkoittaa sitä, että 2010-luvun lapsilla on tilastollisesti pidempi matka kouluun, kuin 60 vuotta aikaisemmin koululaisilla.¹⁰⁶ 2010-luvun y-sukupolven lapsien koulumatkat ovat kuitenkin monessa suhteessa helpompia: lapsilla on auratut kadut, katuvalot, laitteita polkupyöristä potkulautoihin ja usein vanhemmilla mahdollisuus kuljettaa lasta kouluun.

4.2.3 Oppilaiden velvollisuudet

Kansakoulussa oppilailla oli velvollisuus opiskella, auttaa kouluruokailun järjestämisessä, auttaa koulun juhlien järjestämisessä ja lämmittää koulutiloja. Oppilaiden velvollisuus oli auttaa koulun pihamaalla olevan kasvimaan hoidossa, esimerkiksi nostamalla kypsiä perunoita maasta. Syksyisin koululaisten tuli kotona kerätä puolukoita ja tuoda kipollinen niitä koulun keittäjälle. Keittäjä keitti sitten puolukoista vispipuuroa.

Usein kansakouluissa valittiin luokalle omat järjestäjät, jotka vaihdettiin viikon välein. Järjestäjien tehtäviä oli saapua ennen koulun alkua kantamaan polttopuut sisälle ja lämmittämään luokka, huolehtia luokan siisteydestä ja tuuletuksesta sekä auttaa ruokailujärjestelyissä, esimerkiksi hakemalla ruokavaunu keittiöstä. Järjestäjän tehtäviin kuului myös välituntikellon soittaminen ja opettajan auttaminen esimerkiksi tarvittavia välineitä jakamalla.¹⁰⁷

4.2.4 Opettajien velvollisuudet

Opettajilla oli velvollisuus opettaa oppilaita parhaalla katsomallaan tavalla. Vasta vuonna 1958 kansakouluasetuksessa luettiin opettajan työhön kuuluvat viralliset tehtävät. Siihen asti opettajat olivat itse suunnitelleet ja vaikuttaneet omiin tehtäviinsä. 1958 opettajat velvoitettiin noudattamaan opetussuunnitelmaa, pitämään tunnit lukujärjestyksen mukaisesti, kirjaamaan käsitellyt aiheet opettajan päiväkirjaan ja käyttämään vain vahvistettuja oppikirjoja.¹⁰⁸ Yhden koulun opettajista tuli toimia koulun johtajana, jota yleisesti kutsuttiin johtajaopettajaksi. Johtajaopettaja oli helppo valita, jos koulussa oli vain yksi opettaja. Suuremmissa kouluissa pidettiin vaalit, joissa johtajaopettaja valittiin opettajien keskuudesta.¹⁰⁹

Opettajan koulutus järjestettiin pitkään yksinomaan seminaareissa. Seminaari kesti neljä vuotta, oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen viisi vuotta. Poikkeusvalmistuminen tarkoitti, että

¹⁰⁶ Malinen & Tamminen 2017, 317–318.

¹⁰⁷ Malinen & Tamminen 2017, 320.

¹⁰⁸ Malinen & Tamminen 2017, 321; Syväoja 2004, 91.

¹⁰⁹ Syväoja 2004, 86.

ylioppilastutkinnon suorittanut henkilö saatettiin kouluttaa opettajaksi yhdessä vuodessa.¹¹⁰ Kuntasovaatimukset kovenivat, ylioppilaspohjainen koulutus vakinaistui opettajiksi haluavilla. Opettajapulankin takia perustettiin väliaikaisia opettajakorkeakouluja, joissa pätevyys saatiin kahdessa vuodessa. 1974 väylä muuttui ja luokanopettajan koulutus muuttui kokonaan akateemiseksi.¹¹¹

Kansakoulunopettajalta odotettiin tiettyjä piirteitä. Opettajan nähtiin toimivan esikuvana oppilaille, joten opettajalta edellytettiin hyvää käytöstä. Opettajan tuli myös olla esiintymistaitoinen ja kristillisyys katsottiin yhä eduksi. Pitkään ajateltiin, että opettajan ammatti oli kutsumustyö. Opettajan tietotason tuli olla lukiotasoa ja opettajan tuli pystyä opettamaan kaikkia kansakoulun laajennetun oppimäärän aineita. Opettajien taitotasoa mitattiin opetustaidon arvosanalla.¹¹²

Opettajien velvollisuus oli pitää luokkansa maltillisessa järjestyksessä. Jo vuonna 1931 järjestysmuotoasetuksessa oltiin nimetty keinot opettajien luvallisille rangaistuksille. Näitä olivat luokasta poistaminen, nuhtelu, seisottaminen, ilmoitus vanhemmille tai korkeintaan kahden tunnin jälki-istunto. Sota-ajan jälkeen¹¹³ kouluissa huomattiin, että opettajat käyttivät ruumiillista kuritusta lisänä oppilaiden rankaisemiseksi. Tästä syystä kansakoulutarkastajia pyydettiin valvomaan opettajien kouluissa antamia rangaistuksia, koska ruumiillinen kurittaminen ei ollut sallittua.¹¹⁴ Luunapit ja pienet tukkapöllyt olivatkin hieman kiisteltyjä kiellettyjä keinoja, joita toiset opettajat paheksuivat ja toiset käyttivät osana luokan kurinpitoa.

Opettajien tasavertainen kohtelu oppilaita kohtaan oli vielä kehittymässä. Opettajat saattoivat suosia niitä tilallisia oppilaita, jotka pystyivät tuomaan elintarvikkeita kouluun. Tällaisissa tilanteissa opettaja saattoi antaa lahjusten vaikuttaa lasten arvosteluun. Myös se, millaisesta perheestä lapsi tuli, saattoi vaikuttaa siihen, miten opettaja kohteli lasta koulussa. Perheiden tasoerot olivat siis lasten kesken selvillä luokassa ja opettaja saattoi tukea tällaisen mallin ylläpitämistä omalla käytöksellään. Opettaja saattoi suosia luokkansa fiksuimpia lapsia ja valmistella heitä oppikoulua varten.¹¹⁵

Vuonna 1944 otettiin käyttöön Matti Koskeniemen Kansakoulun opetusoppi, joka korosti lapsen psykologisten tarpeiden merkitystä ja alkoi muuttaa opettajajohtoista opetuskulttuuria lapsilähtöisemmäksi. Tällöin opettajan velvollisuudeksi nähtiin oppisisältöjen valitseminen lapsen

¹¹⁰ Nurmi 1989, 50.

¹¹¹ Syväoja 2004, 86–87.

¹¹² Syväoja 2004, 91.

¹¹³ Sota-ajan päättymisen näkyi kouluissa temppuilevina oppilaina, väsyneinä perheinä ja itsekin rintamalla taistelleina ja mahdollisesti loukkaantuneina opettajina. Sodan runtelemilla opettajilla nähtiin yhteys koviin otteisiin luokassa.

¹¹⁴ Malinen & Tamminen 2017, 323.

¹¹⁵ Malinen & Tuominen 2017, 326.

kehitystasoa vastaavaksi. Koulukirjatkin muuttuivat 1960-luvulle tultaessa ja aiheet alkoivat koskea enemmän lasten elämää, kun aikaisemmin aiheet olivat olleet kristillisiä ja moraalisia.¹¹⁶

4.2.5 Oppikoulu

Suomessa 1960–1970-luvulle asti käytössä ollut rinnakkaiskoulujärjestelmä jakoi oppilaita kansakoulunkäyneisiin ja oppikoulussa jatkaneisiin oppilaisiin. Oppikoulu avasi ovia arvostettuihin työpaikkoihin ja antoi mahdollisuuden yliopisto-opinnoille. 1950-luvulla oli vielä hyvin epätasa-arvoinen väylä oppikouluun. Oppikouluissa oli lukukausimaksut¹¹⁷, joten perheiden piti miettiä montako lasta he pystyvät lähettämään oppikouluihin kustannussyistä. Lisäksi maksettavaksi tuli oppilaan asuminen, jos koulu oli kauempana, kouluvälineet ja kouluruokailu. Maksullisuuden lisäksi epätasa-arvoa lisäävä tekijä olivat oppikoulun pääsykokeet. Oppikouluihin pyrittiin 10–11-vuotiaina ja pääsyyn vaikuttivat kansakouluopettajan antama lausunto lapsesta ja pääsykoe.¹¹⁸ Oppikoulut saivat itse valita oppilaansa.

Oppikoulujen oppilaille tarjottiin paremman opetuksen lisäksi iltaisin omia huvituksia, joiden tarkoitus oli jakaa lapsia kahteen eri porukkaan: oppikoululaisiin ja kansalaiskoululaisiin. Oppikouluissa toimineet teinikunnat järjestivät iltaisin oppilaille yhteistä toimintaa.¹¹⁹ Tällaiset iltamenot jakoivat lapsia omiin kaveriporukoihinsa ja ne lisäsivät eriarvoisuutta lasten kesken. Kilpailu ja kateus oppikoululaisia kohtaan oli selvästi esillä. Kuitenkin oppikouluun päässeillä oppilailla saattoi olla kovat paineet pysyä oppikoulun tahdissa. Mikäli huomattiin, että lapsi oli kykenemätön opiskelemaan oppikoulussa, hänet saatettiin tiputtaa takaisin kansakouluun. Todistuksen keskiarvoa seurattiin ahkerasti ja se kertoi oppilaan menestyksestä tai sen puutteesta. 1960-luvulla n. 40 % ikäluokan oppilaista kävi oppikoulun. Koulutuksen arvostus oli noussut 60-luvulle tultaessa ja oppikoulujen suosio oli kasvanut.¹²⁰

Suuriosa ikäluokan lapsista ei kuitenkaan käynyt oppikoulua. Heidän oppivelvollisuuteen kuului kuusivuotinen kansakoulu ja kaksi vuotta kestävä jatko-opetus, jonka tehtävä oli valmistaa nuoria eri ammatteihin. Jatko-opinnot eivät kuitenkaan saaneet suurta suosiota aluksi ja moni jätti jatkokoulutuksen kesken kokien sen merkityksettömänä. 1943 päätettiin, että kansakoulun päätöskirjan saamiseksi vaadittiin jatko-opetuksen suorittaminen. Vuonna 1958 jatkokoulutus

¹¹⁶ Malinen & Tamminen 2017, 328.

¹¹⁷ Lukukausi maksoi n. 3000- 12 000 markkaa. Oppikouluihin otettiin myös vapaaoppilaita, mutta heidänkin tuli pystyä ostamaan koulukirjat, välineet, kuljetukset ja ruoka. Malinen & tamminen 2017, 330.

¹¹⁸ Malinen & Tamminen 2017, 332.

¹¹⁹ Kaarninen 2011, 426–427.

¹²⁰ Malinen & Tamminen 2017, 329, 333–334.

uudelleen nimitettiin kansalaiskouluksi. Se oli ammattiopintoihin valmentava väliaste, jossa harjoitukset olivat usein käytännönläheisiä.¹²¹

4.3 Peruskoulu-uudistus

Rinnakkaisesta koulujärjestelmästä siirryttiin kaikille yhteiseen ja tasa-arvoiseen peruskoulujärjestelmään Suomessa 1960–1970-luvulla. Peruskoulu-uudistuksen myötä kansakoulu- ja oppikoulu järjestelmä korvattiin yhdeksän vuotta kestäväällä peruskoululla, joka avaa jatko-opiskelumahdollisuudet lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa kaikille oppilaille.¹²² Siirtyminen peruskoulujärjestelmään ei tapahtunut ilman vastustusta. Kansakoululla oli vankat kannattajat ja puolestapuhujat ja muutos uuteen koulujärjestelmään koettiin hankalana. Kansakoulunopettajat olivat kuitenkin muutoksen puolella, kuten myös hallitus. 1963 hallitus esitti toivomuksen, että Suomessa ryhdyttäisiin kiireellisiin uudistustoimenpiteisiin koululaitoksen uudistamiseksi yhtenäiskoulumalliin. Siitä alkoi laaja kokeilu ja Suomeen perustettiin ensimmäisiä kokeiluperskouluja. Suomen peruskoulujen aalto lähti liikkeelle Pohjois-Suomesta ja saapui Helsinkiin noin viisi vuotta kokeilun alkamisesta.¹²³

Peruskoulu-uudistus tapahtui, jotta Suomessa tapahtuisi yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus: kaikkien lasten saaminen tehokkaan koulutuksen piiriin. Lapsen tuli päästä tasa-arvoiseen peruskouluun vanhempien tuloista tai asuinpaikasta riippumatta. Ongelmana rinnakkaiskoulujärjestelmässä nähtiin myös se, että 11-vuotiaan lapsen tuli tehdä päätös omasta tulevaisuudestaan. Oppikoulun oven sulkeuduttua, lapsen tulevaisuudesta suljettiin monta ovea.¹²⁴

Peruskoulu-uudistuksen myötä oppilaiden tasoerotelu oppikoululaisiin ja kansakoululaisiin poistui. Muita uudistuksia peruskouluun siirtyessä oli kouluvalvonnan vähentyminen. Ennen käytössä olleet kansakoulujen tarkastukset koettiin turhiksi, koska opetuksen uskottiin perustuvan kaikille yhteisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Opettajan koulutus siirtyi myös yliopistojen tehtäväksi, joten opettajien koulutuksen katsottiin takaavan yhdenvertainen opetus.

Suomalainen peruskoulumme on jo yli 50-vuotias.¹²⁵ Se on selvinnyt monista eri kasvuvaiheista ja kriiseistä. 25 vuoden kohdalla puhuttiin, että peruskoulu on elinkaarensa päässä ja miten sen on muututtava, jotta se vastaa ajan kysyntään. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö Okka julkaisi vuonna 2002 kirjan *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta*, jossa

¹²¹ Malinen & Tamminen 2017, 334.

¹²² Kaarninen 2011, 428.

¹²³ Syväoja 2004, 278.

¹²⁴ Nurmi 1989, 102.

¹²⁵ Peruskouluun siirryttiin Suomessa vaihteittain 1960–1970-luvuilla. Tarkkaa ikää ei siis voida laskea, mutta voidaan puhua millä vuosikymmenellä peruskoulu elää.

pohditaan peruskoulun tulevaisuutta. Kirjassa esitellään luokanopettajaliiton vuonna 1998 juhlaseminaareissa esiin nousseita asioita peruskoulun saavutuksista ja puutteista. Esille nousi seikka, että peruskoulu on aivan muuta 2000-luvulla, kuin mitä se oli alkuaikanaan 1970- ja 1980-luvulla. Varhainen peruskoulun filosofia: mahdollisimman korkea koulutus koko ikäluokalle takaa parhaiten pienen kansakunnan pärjäämisen, on kuitenkin tavoitteena edelleen. Peruskoulua kohtaan esitetty kritiikki on kummunnut pitkälti valtion ja kuntien koulutusleikkauksista, poukkoilevasta politiikasta ja lyhytkatseisista päätöksistä. Peruskoulun on pitänyt muuttua ajan yhteiskunnallisten muutosten mukana.¹²⁶

2000-luvun taitteessa tasoerot suomalaisten oppilaiden välillä olivat pieniä ja peruskoulun voidaan nähdä saavuttaneen tavoitteensa tasa-arvoisesta opetuksesta kaikille lapsille.¹²⁷ Vuosituhannen vaihteen aikaan Suomi sai paistatella loistavissa koulutuloksissa ja erityisesti suomalainen alkuopetus tuotti erinomaisia tuloksia: suomalaiset lapset olivat maailman parhaita lukijoita. Suomalaisten opettajien asema oli hyvä. Opettajat saivat melko vapaasti opetussuunnitelman puitteissa toteuttaa opetusta ja valita omat opetusmenetelmät ja -materiaalit. Toisinkuin monissa muissa maissa, suomalaiset rehtorit eivät paljonkaan puuttuneet suomalaisten opettajien luokkahuonetyöskentelyyn. Vahva luotto opettajien osaamiseen oli syntynyt monipuolisesta ja kansainvälisesti verrattuna pitkästä opettajien akateemisesta koulutuksesta. Opettajien korkea yhteiskunnallinen asema houkutteli opettajaksi pyrkiviksi hyvää opiskelija-ainesta ja opettajankoulutuslaitokset pystyivät karsimaan hakijoista parhaat koulutettaviksi.¹²⁸ Myös opettajien jatkokoulutusvelvoite laitettiin käyntiin ja opettajien velvollisuuteen kuuluu osallistua VESO-päiville lukuvuosittain.¹²⁹

2000-luvulla Suomessa alkoi pienten kyläkoulujen lakkauttaminen ja suurten yhtenäiskoulujen aika. Säästötoimet kuntien budjeteissa leikkasivat varoja pieniltä kouluilta ja kannattavampana nähtiin kuljettaa lapsia syrjäseuduilta kuntien isoihin kouluihin.¹³⁰ Muita 2000-luvun koulu-uudistuksia olivat koulujen digitalisoituminen, oppilaiden tukimuotojen muuttuminen kolmiportaisen tuen malliin ja opettajajohtoisesta opetustyylistä siirtyminen oppilaslähtöiseen tapaan.

¹²⁶ Salomaa & Leinonen 1999, 5.

¹²⁷ Hirvi 2000, 14.

¹²⁸ Linnakylä 2000, 84–85.

¹²⁹ Opettajalla on velvollisuus osallistua lukuvuoden aikana yhteensä 18 tunnin mittaiselle (kolme työpäivää) suunnittelu- ja koulutuspäivälle. Päiviä kutsutaan VESO-päiviksi.

¹³⁰ Numminen 2000, 43–44; Lindström 2000, 62–63.

4.4 Koulu vuonna 2018

Nyt peruskoulumme ollessa viisikymppinen, on tilanne taas muuttunut. Tällä hetkellä peruskoulua ravistelevat maahanmuuttajaoppilaat ja heidän integroiminen suomalaiseen koulujärjestelmään, kasvavat luokkakoot, yhteisopettajuus, inkluusio ja moninaiset oppimisympäristöt. Osa kouluista on luopunut kokonaan pulpeteista ja kirjoista. Oppiminen tapahtuu puolapuilla, jumppapalloilla, lattialla ja elektronisesti. Samalla opettajien työnkuva on muuttunut. Opettajalle on perinteisen opetustyön lisäksi kerääntynyt valtava määrä erilaisia tehtäviä: oppilashuollon asiat, sähköinen wilma-viestittely huoltajien kanssa, kolmiportaisen tuen kaavakkeiden täyttö, jatkuva arviointi, digitalisaation vaatimat muutokset, yhteisopettajuus sekä monitahoinen yhteistyö koulun ulkopuolisten organisaatioiden kanssa. Oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäksi OAJ on vakavasti huolissaan opettajien jaksamisesta. Työmäärän kasvu ei ole näkynyt opettajien palkkakehityksessä. Kansainvälisissä tutkimustuloksissa on ollut havaittavissa suomalaisten opettajien väsyneisyys: oppimistulokset ovat alkaneet laskea 2000-luvun alusta.

Muita peruskoulun uudistuksia ovat olleet vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS), joka otettiin/otetaan käyttöön porrastetusti 2016–2019 Suomen kaikissa peruskouluissa.¹³¹ Uusimman OPS:n ydinasioita ja muutoksia edelliseen ovat se, että oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppiakseen tarvitsee erilaisia oppimisympäristöjä ja tapoja oppia. Opetuksessa on pyrittävä myönteisiin tunnekokemuksiin. Ilon, tutkimisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuu oppimista. Palautteen ja arvioinnin on oltava rohkaisevaa ja kannustavaa. Oppimisympäristöt ajatellaan laajemmin. Nyt oppimisympäristöiksi mielletään koulun ulko- ja sisätilat, luonto, rakennettu ympäristö ja digitaalinen oppimisympäristö.¹³²

OPS 2014 mukaan ruotsinkielen opetus aloitetaan jo 6. vuosiluokalla. Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) uutisoi kuitenkin erityisluvasta, jossa viidelle perusopetuksen järjestäjälle on annettu kokeilulupa opettaa ruotsin tilalla jotakin toista vierasta kieltä. Toisen kotimaisen kielen kokeilu on osa uutta Uusi peruskoulu- kärkihanketta. Kokeilussa seurataan kielivalintoja ja niiden vaikutuksia peruskoulun jälkeisiin opintopolkuihin.¹³³

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä on tehnyt selvityksen koulukiusaamisen ehkäisevistä toimenpiteistä ja koulurauhan edistämisestä. Selvitys on toimitettu opetusministeri Grahn-Laasoselle maaliskuussa 2018. Työryhmän ja selvityksen tarkoituksena on taata jokaiselle

¹³¹ OPS 2014 otetaan porrastetusti Suomessa käyttöön siten, että vuosiluokat 1-6 siirtyivät siihen 1.8.2016, 7-luokat ottivat sen käyttöön 1.8.2017 ja 8-luokat 2018 ja 9-luokat ottavat sen käyttöön 2019.

¹³² POPS 2014.

¹³³ Opetushallitus 2018. Ks.

http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/viidelle_perusopetuksen_jarjestajalle_toisen_kotimaisen_kielen_kokeilulupa_toteuttamiseen_tarkoitettut_valtionavustukset_myonnetty

lapselle ja nuorelle turvallisuus ja hyvinvointi hänen osallistuessaan perusopetukseen. Lasten tunteiden vahvistaminen jo esi- ja alkuopetuksessa ennaltaehkäisisi koulukiusaamistilanteita tulevaisuudessa. Vuonna 2014 voimaan astuneen oppilashuoltolain mukaisesti kouluilla pyritään parantamaan työrauhaongelmien ennaltaehkäisyä. Muutoksessa uudelleen määriteltiin opettajien oikeuksia ja toimivaltaa puuttua kiusaamiseen ja häiritsevään käytökseen. Myös erilaisten kiusaamis- ja työrauhanedistämiskampanjoiden¹³⁴ mukaan ottaminen osaksi koulujen arkea parantaisi oppilaiden kouluviihtyvyyttä.¹³⁵

Koulutusvienti Kiinaan on parhaillaan käynnissä. Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen vieraili maaliskuussa 2018 Kiinassa Shanghaissa ja Hong Kongissa Team Finland-projektin yhteydessä. Matkan tarkoitus on vahvistaa suomalaisen koulutusliiketoiminnan kasvua Kiinan markkinoilla. Suomalainen koulujärjestelmää viedään vientituotteena Aasiaan ja opetushallituksen Education Finland – koulutusviennin kasvuohjelma vahvistaa toimintaansa Aasiassa. Kasvuohjelman tarkoituksena on viedä suomalaista koulutusjärjestelmää näkyväksi maailmalle ja kehittää vientiosaamista.¹³⁶

Valtakunnallinen Move!-mittaus¹³⁷ on perusopetuksen 5. ja 8. vuosiluokkien oppilaille tarkoitettu fyysisen toimintakyvyn valtakunnallinen tiedonkeruu- ja palautejärjestelmä, joka tuottaa tietoa koululaisten terveystarkastuksiin. Move!-mittauksen tarkoitus on kannustaa lapsia omaan toimintakunnon ylläpitämiseen ja huoltamiseen. Move!-mittaukset otettiin käyttöön koko Suomessa 1.8.2016 alkavan lukuvuoden alusta, jolloin uusi OPS otettiin myös käyttöön.¹³⁸ Syksyn 2017 Move!-mittauksissa esille nousi huolestuttava tulos suomalaisten lasten fyysisestä toimintakyvystä: oppilaiden väliset erot fyysisessä toimintakyvyssä ovat suuria. Erityinen huolenaihe on poikien liikkuvuus. 30 % 8. luokkalaisista pojista ei pysty istumaan selkää suorassa täysistunnassa. Suomalaisten 5. luokkalaisten kestävyyskunto on kuitenkin kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksen mukaan vain kolmasosa nuorista liikkuu suositusten mukaisesti yli tunnin päivässä. Riittämätön liikunta vaikuttaa koulussa jaksamiseen, kouluviihtymiseen ja oppimiseen. Liian vähän liikkuvat lapset tulevat maksamaan yhteiskunnalle paljon. Move!-mittauksen tulokset eivät kuulu perusopetuksen arviointiin, vaan antavat tietoa lapsen toimintakunnosta lapselle itselleen ja

¹³⁴ Kuten Kiva-koulu hanke.

¹³⁵ Opetushallitus 2018. Ks.

http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/tyoryhma_ehdottaa_uusia_keinoja_kiusaamisen_ehkaisyyn_ja_koulurauhan_edistamiseen

¹³⁶ Opetushallitus 2018. Ks.

http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/paajohtaja_heinonen_vierailee_kiinassa_matkan_teema_na_koulutusvienti_ja_yhteistyön_tivistaminen

¹³⁷ Move!-mittaukset ovat perusopetuksen 5. ja 8. vuosiluokkien oppilaille tarkoitettu fyysisen toimintakyvyn valtakunnallinen tiedonkeruu- ja palautejärjestelmä, joka antaa tuloksia oppilaiden toimintakyvystä.

¹³⁸ Ks. <http://www.edu.fi/move>

kouluterveydenhuollolle. Toimenpiteitä ja kampanjoita lasten liikkumisen lisäämiseen on kehitetty. Käynnissä oleva valtakunnallinen Liikkuva koulu -ohjelma aktivoi koululaiset liikkeelle muillakin kuin liikuntatunneilla. Liikkuva koulu -ohjelmassa on mukana yli 2000 peruskoulua ja selvästi ongelmaan on herätty.¹³⁹

¹³⁹ Opetushallitus 2018. Ks. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/move_mittaukset_2017_huoli_lasten_ja_nuorten_fyysisesta_toimintakyvysta_on_aiheellinen

5 KOULUKOKEMUKSIA KANSAKOULUSTA

Tässä luvussa esitellään ääninauhoilta koottuja koulukokemuksia kansakoulusta. Koulussa viihtyminen on terminä suhteellisen uusi¹⁴⁰ ja tutkielmassa huomattiin, että kansa- ja oppikouluaikana oppilaiden koulussa viihtymiseen ei vielä kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota. Tutkielmassa havaittiin myös, että silloiset oppilaat eivät pitäneet koulua itsestäänselvyytenä. Oppikoulu nähtiin kouluun pääsemisenä ja pääsyyn vaikutti perheen taloudellinen tilanne, sekä vanhempien asenne koulua kohtaan. Tilanne muuttui oppivelvollisuuslain astuessa voimaan. Oppilaiden syyt koulussa käymiseen olivat erilaisia ja koulun funktio nähtiin erilaisena kansakoulussa kuin peruskoulussa.

5.1 *Pikkukoulussa luettiin Maamme kirjaa*

Osa ääninauhojen haastateltavista (5kpl)¹⁴¹ oli aloittanut koulutaipaleensa kiertokoulussa tai pikkukoulussa ja jatkanut sieltä kansakouluun. Kerron tässä kappaleessa heidän koulukokemuksistaan ennen kansakouluun siirtymistä. Haastateltavat ovat aloittaneet koulunkäynnin 1800-luvun lopulla tai 1900-luvun alussa.

1890 syntynyt nainen muisteli aloittaneensa koulun pikkukoulussa. Pikkukoulu, eli alakoulu alkoi 7-vuotiaana ja siellä opeteltiin lukemista, laskemista, uskontoa, laulua ja käsitöitä. Pikkukoulun tärkein tehtävä oli opettaa lapset lukemaan. Pikkukoulusta siirryttiin kansakouluun, joka oli kaupungin tehtaan ylläpitämä. Kansakoulu olikin tarkoitettu lähinnä tehtaantyöntekijöiden lapsille, mutta muistelija muistaa myös muutaman muun lapsen päässeen kouluun, koska olivat olleet lahjakkaita oppijoita. Pikkukoulua saattoi käydä useana vuotena, koska kansakouluun otettiin vasta 10-vuotiaita lapsia. Pikkukoulusta ei saanut todistusta, mutta sinne mentiin, jotta oppisi asioita. Muistelijan kertoman mukaan kotona ei ollut aikaa opiskella, joten pikkukoulussa

¹⁴⁰ Kouluviihtyvyydestä alettiin puhua peruskoulu-uudistuksen jälkeen, kun koulun tehtävän kuva alkoi muuttua.

¹⁴¹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: Y/00844, Y/00847Alanne, Y/00847Järvinen, Y/03253 ja Y/04945.

opiskeltiin ja kotona aika kului kotiaskareiden suorittamisessa. Nainen muistelee pikkukoulunkäyntiä seuraavasti:

”Sitä tehtiin, mitä osattiin ja pakko oli osata, kun neuvottiin.” Muisteli kertoi, että viimeisenä vuonna koulusta sai omaksi Maamme kirjan ja myöhemmin hän on surrut kovasti, kun kirja tuhoutui tulipalossa. Kirjat olivat opetuksessa harvinaisia.¹⁴²

Toinen muisteli on vuonna 1906 syntynyt nainen Mäntästä. Hän aloitti koulunkäynnin kiertokoulussa. Kiertokoulun tärkein tehtävä oli hänen mukaansa uskonnonopetus ja erityisesti vanhan testamentin kertomusten opettelu. Hän muisteli kouluajoiltaan eri lauluja, joita he olivat luokassa laulaneet. Lisäksi esiin nousi virsien ja värssyjen ulkoa opettelu seuraavaksi päiväksi. Muisteli kertoo itkeneensä, kun oli kerran unohtanut minkä virren opettaja oli antanut läksyksi. Hän oli illalla juossut opettajan talolle ja varovasti tiedustellut asiaa opettajalta. Opettaja oli lemmennyt ja kertoi läksynä olleen virren. Muistelijan mukaan kouluun olisi pelottanut mennä, jos virttä ei olisi osannut lukea.¹⁴³

Kolmas muisteli, vuonna 1890 syntynyt nainen kertoi aloittaneensa koulun kiertokoulussa, jota käytiin seitsemän viikkoa. Koulu kiersi kylän talosta toiseen ja perheen askareet suoritettiin keittiössä, kun oppilaat opiskelivat opettajan johdolla talon toisessa huoneessa. Nainen kertoi käyneensä kiertokoulun jälkeen viisi viikkoa rippikoulua. Kylälle rakennettiin kansakoulu vuonna 1906 ja aluksi kansakouluun meni rippikoulun käyneitä miehiä ja naisia. Muisteli kertoo tapauksesta, jossa kansakoulun opettaja oli ahdistellut isompia koulutyttöjä. Vanhemmat puuttuivat asiaan, koska tytöt eivät uskaltaneet mennä kouluun ja opettaja joutui pois viralta. Toinen koulumuisto liittyi Kössi-opettajaan ja kertaan, kun oppilaat leikkivät ulkona piilosta. Lapset heittivät säkin etsijän päähän ja kauhistuivat huomattessaan, että etsijä olikin ollut opettaja, joka oli tulossa hakemaan lapsia sisälle. Opettaja säikähti ja päästi ”ison äänen”. Opettaja nolostui kovasti ja kukaan oppilaista ei uskaltanut sanoa mitään, saati nauraa. Tapauksesta ei puhuttu seuraavalla tunnilla, eikä myöskään kukaan saanut rangaistusta.¹⁴⁴

1899 syntynyt nainen muisteli pikkukouluopettajaansa näin:

”Opettaja oli kovin vakava ihminen. Ei hän oikein ymmärtänyt lapsia. Opettaja pystyi kyllä opettamaan monia aineita, esim. minut hän opetti lukemaan. Kyllä kaikki opettajat olivat hyviä, ei ollut yhtään ankaria. Me kunnioitimme opettajaa enemmän kuin lapset nykyään.”¹⁴⁵

¹⁴² Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

¹⁴³ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00844.

¹⁴⁴ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03253.

¹⁴⁵ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/04945.

Yhteistä näissä koulumuistelmissa on se, että koulunkäynti koettiin tärkeänä ja merkityksellisenä asiana. Lapset halusivat käydä koulua ja oppia asioita. Pikkukoulua käytiin monta vuotta, jotta omat tiedot ja taidot olivat kansakoulun alkua varten oikealla tasolla. Kotona aika käytettiin työskentelyyn, joten koulussa oli aikaa opiskella. Muistelmista välittyy myös kunnioitus opettajaa kohtaan. Opettaja oli merkittävä henkilö, joka piti hallussaan avaimia oppimiselle. Opettajaa kuitenkin hieman pelättiin tai haluttiin tehdä asiat hänelle mieliksi. Opettajien työtä ja käytöstä leimasi uskonnollisuus ja kunniallisen kansalaisen esikuvana toimiminen.

5.2 *”Kyllä se oli kauhian mukavaa se koulunkäynti”*

Tässä alaluvussa esittelen ääninauhoilta kuultuja myönteisiä kansakoulukokemuksia. Nostan esille muutamia haastateltujen lausahduksia ja kuvailen tilanteita, jotka oli koettu mukavina hetkinä koulussa. Ääninauhojen kokemukset olivat suurelta osin hyvin myönteisiä kuvauksia koulusta. Niissä yhdistyy oppilaiden halu koulunkäynnille, oma motivaatio, kaverien kanssa mukavat yhteiset hetket ja hyvä arvostava suhde opettajaan.

Oppilaiden kesken kansakoulun mukavimmat oppiaineet vaihtelivat ääninauhoissa. Ääniä saivat piirustus, laskento ja voimistelu. Usea oppilas piti mäenlaskusta ja siitä, miten talvisina päivinä saatettiin ruokailun jälkeen lähteä koko luokan kanssa ulos laskemaan mäkeä potkukelkoilla.¹⁴⁶ Voimistelutunneista oppilaille oli jäänyt mieleen tahdin laskeminen ja keväťjuhlaesitysten harjoittelu. Pojat muistelivat voimistelutunteja: ”Silloin siellä oli kivaa, jos sai pelata koripalloa omilla säännöillä, sitä tahdin laskemista ei aina jaksaa.”¹⁴⁷

Käsityöt olivat tyttöjen mielestä mukava oppiaine. Käsitöissä usein kudottiin sukkia ja käsineitä kotoa tuoduista langoista, joita äidit olivat kotona kehränneet. Ääninauhan nainen muisteli käsityötuntejaan erityisen mukavina, koska hän oli saanut valmistaa Aino-puvun. Puku ommeltiin käsin ja aikaa kului kokonainen lukuvuosi. Käsityönopeettaja oli auttavainen naisopettaja ja puku piti saada valmiiksi ennen kesän alkua. Muut oppilaat olivat hieman kadehtineet valmista pukua ja puku on edelleen muistelijan yksi isoimmista aarteista. Käsitöitä muistellessa oppilaat kertoivat, että kaikki käsityötarvikkeet tuotiin kotoa. Yksi mieluisimmista töistä oli korujen punominen, mutta sitä pystyi tekemään vain, jos kotoa oli annettu helmiä tai nappeja työtä varten.¹⁴⁸

Toiset muistelivat laulutunteja mukavina ja koulun kuoroon pääsy oli palkinto hyvästä laulusta. Useissa ääninauhoissa tuli esille koulun juhlat, kuten kuusijuhla ja keväťjuhla. Juhliin

¹⁴⁶ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat Y/00847 ja Y/04945.

¹⁴⁷ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁴⁸ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

valmisteltiin ohjelmaa¹⁴⁹ ja juhlan jälkeen alkoi loma. Vuonna 1896 syntynyt nainen muisteli kansakoulun kuusijuhlia seuraavasti:

”Kyllä se oli kauhian mukavaa se koulunkäynti. Kuorossa oli kivaa ja sitten pääsi esiintymään koulun kuusijuhlaan. Kuusijuhlaa valmisteltiin aina kovasti. Omaisia saattoi tulla mukaan juhlaan ja siitä on kyllä hyvät muistot.”¹⁵⁰

Lukemisesta oppilailla oli erilaisia mielipiteitä. Ääninauhalla Kissanmaan pojat¹⁵¹ kertovat vuonna 1965 osaavansa lukea, mutta mieluiten he lukisivat vain Aku Ankkaa, joka tulee aina tiistaisin. Koulukirjojen lukeminen on poikien mielestä tylsää. Jännittäviä ovat taas historian tunnit, jolloin puhutaan sodasta. Historia on poikien mielestä helppoa, koska sotajutut muistaa niiden jännittävyys vuoksi. Historian tunneilla etsitään lehdistä kuvia ja liimataan niitä vihkoon. Opettaja kehuu, kun on löytänyt hienon kuvan. Yksi pojista muistelee tilannetta, jolloin puhuttiin Mannerheimista. Poika olisi halunnut viitata ja kertoa ”Mannerheimin olleen semmoinen sotamies”, mutta ei ollut uskaltanut viitata. Pojat kertoivat myös raittiusopin ja terveysopintunneista, jolloin vihkoon saa piirrellä mitä tykkää. Pojat kertovat tehneensä vihkoon kuitenkin vain pakolliset kuvat, mutta oppineet, että ihmisellä on 200 luuta.

Ääninauhoilla pojat nimesivät mukavimmiksi hetkiksi välitunnit, jolloin sai vähän kiusata likkoja ja sotkea niiden twist-narut. Pojat muistelivat myös yhdessä luokkaretkeä Turun kristilliselle kansanopistolle, josta osa pojista oli illalla karannut keskustaan. Pojat muistelevat ääninauhalla simoissa olemista, mutta lopuksi joku tokaisee, että ei me siis kännissä oltu.¹⁵² Muillakin ääninauhoilla mainittiin luokkaretket positiivisina koulukokemuksina. Yksi muistelihoista kertoi koulumatkojen olleen mukavia. Talvisin hän kelkkaili kouluun yhdessä ystävänsä kanssa ja matkat menivät nopeasti jutellen kaikesta. Sama muisteliho kertoi 1900-luvun alusta, jolloin hän oli saanut sukset:

”Minä olin saanut sukset isältä lahjaksi. En muista, että muilla olisi vielä ollut suksia siihen aikaan. Ne sukset olivat kamalan suuret ja pitkät, ei niillä oikein jaksanut hiihtää. Mutta mäkeä niillä minä laskin. Välillä laskin yhdellä suksella alas ja muut hurrasivat mäen alla.”¹⁵³

5.3 ”Uskonto on aivan törppöä ja laulu mätää”

Vaikka kuuntelemillani ääninauhoilla koulumyönteisyys oli vahvempaa kuin –kielteisyys, löytyi nauhoilta silti asioita, jotka olivat koulussa ikäviä tai epämieluisia. Tässä alaluvussa esittelen

¹⁴⁹ Ohjelmanumeroita olivat esimerkiksi runonlausunta, kuoroesityksen ja pienet kuvaemat.

¹⁵⁰ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

¹⁵¹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁵² Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁵³ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

kokemuksia, jotka olivat kansakoulussa ääninauhojen perusteella epämieluisia. Nämä seikat eivät kuitenkaan nauhojen mukaan leimanneet koko kansakoulua epämiellyttäväksi tai lisänneet lasten kouluvastaisuutta. Nämä asiat ikään kuin sisällytettiin osaksi järjestelmää, jonne ne myös tavallaan kuuluivatkin.

Ikävimmiksi aineiksi muisteluissa nousivat kielet, uskonto ja laulutunnit. Laskento oli aine, josta osa muisteliijoista oli pitänyt ja toiset eivät. Kielet olivat monen muistelijan mielestä hankalia opetella, koska niissä piti muistaa asioita ulkoa ja laulusta ei tykätty, koska siinä koettiin olevan huonoja.

Ulkoa opettelu tuli esiin monella ääninauhalla¹⁵⁴ ja se voidaankin mieltää yhdeksi kansakoulun kompastuskiveksi. Lasta käskettiin opettelemaan ulkoa erilaisia asioita, eikä niiden oppimista perusteltu lapsen oman maailman kautta lapselle tärkeiksi asioiksi. Uskon, että siitä syystä ääninauhoilla monet muistelivat ulkoa opettelua yhtenä epämieluisimmista asioista. Ulkoa opetteluun usein liittyi myös pelko epäonnistumisesta luokan edessä. Kun ulkoa opeteltu läksy piti mennä lukemaan luokan eteen, tehtiin opetushetkestä samalla mahdollisuus lapsen nolaamiselle. Lapset pelkäsivät sitä tunnetta. Yhdessä ääninauhassa pelko tästä tilanteesta oli johtanut siihen, että muisteliija oli kirjoittanut läksyn lunttilapulle. Muisteliija kertoi tilanteesta näin:

”Meidän piti opetella kevätkuululaulun sanat ulkoa ja sitten seuraavana päivänä lausua ne luokan edessä vuorotellen. Koska jännitin tilannetta niin kamalasti, olin kirjoittanut ne pienelle luntille itselleni ylös. Opettaja (muisteliija puhui hänestä Käppyränä) huomasi lapun ja huusi että, kouluvilppiä. Siitä lähetettiin viesti kotiin.”¹⁵⁵

Toisessa huonossa koulumuistossa¹⁵⁶ muisteltiin kun luokkaan tuli sijaisopettaja, jolla oli eri tyyli läksynkuulusteluun, kuin omalla opettajalla. Oma opettaja oli kertojan mukaan siksi hyvä, koska hän ei vaatinut raamattuläksyn osaamista ulkoa. Hän kyseli läksystä muunlaisia kysymyksiä ja jos osasi vastata, oli tehnyt läksyt oikein. Kun luokkaan tuli sijainen, joka kyselikin raamattuläksyn sanasta sanaan, ei muisteliija sitä osannut hänelle luetella. Sijainen jätti muistelijan seisomaan koulupäivän jälkeen luokan eteen ja opettelemaan läksyä. Kun oma opettaja tulikin kesken luokkaan, hän ihmetteli jälki-istunnon syytä ja kyseli muistelijalta läksyn tavanomaiseen tapaan. Koska muisteliija osasi läksyn tällä tavoin, oma opettaja lopetti jälki-istunnon siihen. Eri opettajilla oli siis erilaisia tapoja ja lapset tottuivat oman opettajan tapaan opettaa.

Kielistä oppilailla oli lisäksi huonoja kokemuksia saneluista. Sanelut olivat yhden muistelijan mielestä kamalia, koska niitä oli usein ja ne olivat tylsiä. Saneluissa harjoiteltiin sanojen kirjoitusta,

¹⁵⁴ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat Y0012-0013, Y/00847 ja Y/00844.

¹⁵⁵ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁵⁶ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

tai sitten oli tehtävänä selittää sanoja. Ääninauhalla muistelijä kertoi, kuinka sanelussa hänen piti kirjoittaa mitä tarkoittavat sanat mainio ja alus. Sama muistelijä kertoi epämieluisimmista kouluaineista näin:

”Uskonto on aivan törppöä ja laulu mätää. Kuka tykkää kirjoittamisesta? No en mää ainakaan.”¹⁵⁷

Laskento oli aine, joka herätti muistelihoissa erilaisia muistoja. Toiset muistivat laskennon olleen helppoa ja kivaa. 1896 syntynyt nainen¹⁵⁸ muisteli laskennon tunteja, että siellä oli kova kilpailu siitä, kuka sai nopeimmin laskettua koelaskut. Nopeat laskijat saivat mennä koulun telineille kiipeilemään ja hitaat laskijat joutuivat laskemaan laskuja omilla paikoillaan. Kiipeilemään pääseminen oli aivan erityistä ja siksi se herätti valtavasti kilpailua ja kadehdintaa, ketkä sinne pääsivät. Muissa aineissa ei ollut tätä mahdollisuutta, joten vain taitavat laskijat saivat mahdollisuuden kiipeilyyn. Se oli tuntunut muistelijasta kovin epäreilulta ja vähensi halua laskea omia tehtäviä.

Kissanmaan pojat¹⁵⁹ kertovat ääninauhalla epämieluisasta luokkakaverista, joka on saanut lempinimen luokkapoliisi. Pojat kertovat luokkapoliisin olevan yksi luokan tytöistä, joka on hyvä koulussa ja joka tahtoo miellyttää opettajaa. Luokkapoliisi kommentaa muita oppilaita tunneilla olemaan hiljaa ja uhkaa kertoa opettajalle poikien käytöksestä. Luokkapoliisia pidetään kantelijana ja opettajan toisena silmäparina. Pojat eivät tykkää luokkapoliisista sen tähden, että hän on itse ottanut tehtävän hoitaakseen ja yrittää sitä kautta saada muita lapsia pulaan ja kehittämään omaa asemaansa opettajan silmissä.

Koulun rangaistuksista oppilaat muistelivat jälki-istuntoja, nurkkaan laittamista, vanhempiin yhteyden ottamista ja opettajan kanssa sovittelua. Ääninauhoilla ei tullut esiin väkivaltaisia opettajia, jotka olisivat käyttäneet rangaistuksina kovia keinoja. Yksi muistelijä muisteli rangaistusjärjestelmää hyvin maltillisena ja totesi:

”Rakkaassa muistissa on opettaja, joka oli meille niin hyvä. Kauniilla sanoilla luokassa soviteltiin, jos joku oli tehnyt tyhmyyksiä. Rangaistuksena oli nurkkaan laittaminen, mutta sitäkin käytettiin vain ani harvoin. Joskus joku poikaviikari joutui opettajan kanssa neuvotteluun ja sieltä nurkkaan, jos oli välitunnilla ottanut tytön letistä kiinni tai potkinut tyttöjä. En muista, että kukaan oli tunnilla mitään tyhmyyksiä tehnyt. Välitunnilla ne sitten tehtiin.”¹⁶⁰

¹⁵⁷ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁵⁸ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00847.

¹⁵⁹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

¹⁶⁰ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00844.

Koulumatkat olivat joidenkin mielestä olleet kurjia kokemuksia. 1972 haastateltujen suurperheen lasten¹⁶¹ mielestä maaseudulla asuminen on kurjaa koulunkäynnin kannalta. Lasten mielestä koulussa on kivaa, mutta sinne pitää lähteä aivan liian aikaisin aamulla. Koulumatka lapsilla oli ääninauhan mukaan hurjat 40 kilometriä ja joka aamu koulukuljetus tulee hakemaan samaan aikaan, koulun alkamisajasta huolimatta. Lapsia harmitti se, että jos koulu alkoi vasta kymmeneltä, koulukyyti tuli hakemaan heidät silti jo seitsemältä. Lähempänä asuvat lapset saavat niinä aamuina nukkua tunnin pidempään. Muutamassa haastattelussa mainittiin, että koulumatkat olivat pitkiä ja kouluun piti silti ehtiä joka aamu kelistä huolimatta.

5.4 *Kansakouluopettajien muistoja*

Tässä alaluvussa esitellään kahden kansakouluopettajan opetusmuistoja. Ääninauhoilla haastatellut henkilöt ovat työskennelleet kansakoulun opettajina 1900-luvun alussa. Toinen ääninauhalla haastateltu opettaja¹⁶² on nainen ja hän on työskennellyt kansakoulun opettajana vuosina 1915–1918 Viljakkalassa. Toinen opettaja¹⁶³ on mies ja hän on tehnyt pitkän uran kansakoulunopettajana eri kouluissa 1900-luvun alkupuolella. Vuonna 1968, kun haastattelu on tehty, haastateltava on ollut jo eläkkeellä.

Tutkielmaan valittiin yhden naisopettajan ja yhden miesopettajan opetuskokemuksia, jotta voitaisiin huomata oliko opettajan sukupuolella merkitystä luokan käytännöissä ja toiminnassa. Opettajat kertoivat hyvin samantyyllisiä asioita opetuksesta, oppilaista ja koulupäivistä. Näiden kahden opettajan kertomusten perusteella opettajan sukupuolella ei ollut merkitystä koulupäivien käytäntöihin tai tapoihin. Tutkielmassa ei kuitenkaan selvitetty oppilaiden näkemyksiä nais- ja miesopettajien vaikutuksista koulukokemuksiin, kouluviihtyvyyteen tai luokan rangaistuksiin.

Molemmat opettajat kertoivat, että heillä oli lämmin suhtautuminen oppilaisiinsa, mutta oppilaat arvostivat ja kunnioittivat heitä ammattinsa puolesta. Naisopettaja kuvaili oppilaitaan näin:

”Oppilaat olivat usein innostuneita ja kilttejä. Minulla on hauskoja muistoja heistä. Monet olivat ujoja alussa, mutta oppilaat tunsivat toisiaan kouluun tultaessa. Ensiluokkalaiset olivat käyneet kiertokoulua ennen kansakouluun tuloa. Ensiluokkalaiset aloittivat koulun jo elokuussa ja opettelivat tapoja. Toisluokkalaiset tulivat vasta syyskuussa.”¹⁶⁴

¹⁶¹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/04159.

¹⁶² Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

¹⁶³ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00966.

¹⁶⁴ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

Molemmat opettajat kertoivat luokkakokojen olleen valtavia. Naisopettajan mukaan hänen opettamalla 1-2 luokalla oli usein 40–50 oppilasta. Sääntöjen mukaan maksimimäärä oppilaita oli 50 lasta yhdellä opettajalla. Siitä johtuen luokkahuoneet olivat todella ahtaita ja pulpetteja oli vierivieressä. Ensi- ja toisluokkalaiset opettelivat samoja asioita ja sen vuoksi heillä oli myös samat läksyt.¹⁶⁵

Miesopettaja kuvaili Hämeenkyrön ensimmäistä kirkonkylän kansakoulua, joka avattiin vuonna 1875, että siellä tytöt ja pojat eivät saaneet olla samassa luokassa. Sukupuolierojen vuoksi tyttöillä oli oma luokka ja pojilla oma luokka. Koulun palkattiin yksi miesopettaja opettamaan kaikkia koulun poikia ja yksi naisopettaja opettamaan kaikkia tyttöjä. Koulussa oli silloin vuosiluokat 1-4. Sama sääntö oli myös ollut, maksimioppilasmäärä yhdellä opettajalla oli 50 lasta.¹⁶⁶

Opettajat kuvailivat koulupäiviä ja välitunteja näin:

”Työpäivä alkoi aina hartaudella. Kaikki oppilaat kokoontuivat samaan huoneeseen rukoukseen. Toinen opettaja soitti ja toinen hoiti rukoukset. Suurin osa opettajista oli soittotaitoisia. Koulupäivänkesto oli viisi tuntia, käsityöpäivänä kuusi tuntia ja lauantaisin voitiin lopettaa aiemmin. Välitunnit kestivät kymmenen minuuttia.”¹⁶⁷

”Välitunnit vietettiin ulkona tai sateella jäätiin luokkaan. Välituntivälineitä ei ollut tai liikuntatunneillakaan ei ollut voimistelusalua tai välineitä. Pallo oli ja naru. Niillä lapset leikki välituntisin.”¹⁶⁸

Koulupäivän käytännönjärjestelyt hoidettiin samalla tavoin molempien opettajien mukaan. Lapset kulkivat koulumatkat itse, joko kävellen, hiihtäen tai kelkalla. Koulukyytejä ei vielä tunnettu. Kouluruokana oli 1900-luvun alussa vain leipää ja piimää tai oppilaat toivat omat eväät kotoa. Ruokailu hoidettiin omassa luokassa ruokailuliinan päällä. Siellä oppilaat ottivat repuistaan kotoa tuodun maidon ja leivän ja söivät ne. Myöhemmin yleistyi, että kouluissa oli ruokana keittoa, jonka keittäjä valmisti koulun keittiössä.¹⁶⁹

Molemmat opettajat mainitsivat järjestäjistä ja heidän tehtävistä. Opettajat kuvailivat järjestäjien töitä näin:

”Kaksi järjestäjää huolehti luokan siivouksesta, kantoivat polttopuut peltimuurien viereen ja lämmittivät luokan ennen koulun alkua.”¹⁷⁰

”Ylijärjestäjä oli silmätikkuna koko vuoden. Viikkojärjestäjät oli parempi systeemi, jossa valittiin joka viikoksi omat järjestäjät, joille valittiin ylijärjestäjä, joka oli usein tyttö. Ylijärjestäjä antoi viivoja sitä mukaan, kuten hyvin järjestäjät

¹⁶⁵ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

¹⁶⁶ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00966.

¹⁶⁷ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00966.

¹⁶⁸ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

¹⁶⁹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208 ja Y/00966.

¹⁷⁰ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

olivat töitä hoitaneet. Koulun lämmitysvuoroon valittiin joku oppilas, joka asui lähellä koulua, ettei kenenkään tarvinnut sunnuntaina tulla lämmittämään. Joskus opettaja tuli lämmittämään itse. Viikkojärjestäjät huolehtivat siivouksista. Kouluilla ei ollut vahtimestareita, mutta välillä aikuinen kävi siivoamassa.”¹⁷¹

Naisopettajan mukaan oppilaiden lempikouluaineet vaihtelivat. Toiset oppilaat olivat hyviä ja pitivät laskennosta, toiset pitivät lukemisesta. Miesopettaja luetteli kansakouluaineita, joita hän opetti: piirtäminen, laskento, harjoitusaineet, käsityöt ja ainekirjoitus. Käsityöaineet kaupunki maksoi pojille ja usein myös tytöille. Poikkeuksena oli käsityöissä tehtävät korut, niihin tyttöjen piti tuoda aineet kotoa.¹⁷²

Kouluvarusteet olivat molempien opettajien mukaan vaatimattomat. Luokat olivat kovassa käytössä ja ahtaita. Luokkahuoneet eivät olleet viihtyisiä, eikä kunnolla lämmitettyjä, valaistuja tai tilavia. Miesopettaja kuvaili varusteita ja luokkahuonetta näin:

”Kirjat täytyi itse ostaa, mutta varattomat saivat kirjat koulusta ja ne piti silloin jättää sinne. Puutaulu ja liidut olivat käytössä. Pulpetit teetettiin puusepällä ja yleisesti niissä oli kaksi rinnan. Jokaisella oli oma laatikko ja kansiosa. Luokat istuivat omissa ryhmissään, mutta parit olivat tyttöpoikapareja. Valonsaanti pyrittiin takaamaan, mutta jos ikkunat olivat luokan edessä, niin takana oli pimeää.”¹⁷³

Koulun erityispäiviä olivat opettajien mukaan koulun juhlapäivät ja koulutarkastajan vierailu. Naisopettajan mukaan koulutarkastaja kävi koulussa kerran vuodessa, mutta ei aina niinkään usein. Kevätjuhliissa oppilaat lausuvat runoja omassa luokassa, koska kouluilla ei ollut juhlasaleja. Sen vuoksi kevätjuhlaan ei yleensä kutsuttu vanhempia. Naisopettaja ei muista antaneensa kenellekään ehtoja kesätoiksi.¹⁷⁴

Oppilaiden nolatuksi saattamisesta löytyi esimerkkejä oppilaiden koulumuistelmista. Oppilaiden mukaan sanelut ja ulkolukeminen olivat tilanteita, jolloin saattoi joutua kokemaan häpeää. Naisopettajan mukaan oppilas saattoi joutua häpeämään, jos hänen pulpettinsa oli sotkuinen. Opettaja kuvaili tilannetta näin:

”Luokassa pidimme pulpettien siisteystarkastuksia. Jos pulpetti oli epäsiisti opettaja jätti kannen auki ja oppilas saattoi tuntea häpeää, koska ei ollut hoitanut pulpettiaan kuntoon.”¹⁷⁵

Miesopettaja ei muistellut tilannetta, jossa oppilas olisi joutunut noloon tilanteeseen kansakoulussa, mutta mainitsi, että rippikouluun kykenemättömät pojat siirrettiin seuraavaan

¹⁷¹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00966.

¹⁷² Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208 ja Y/00966.

¹⁷³ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00966.

¹⁷⁴ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

¹⁷⁵ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208.

vuoteen ja kaikkein pahimmat poikalapset lähetettiin juntikkakouluun, jonne oli iso häpeä joutua lähetetyksi. Juntikkakoulua käytiin niin kauan, jotta ripille oli mahdollista päästä.

Opettajien koulumuistelmat olivat hyvin samantyylliset ja niissä nousi esiin moni sama asia. Opettajat kokivat työnsä merkityksellisenä ja kokivat, että oppilaat arvostivat heitä. Opettajien palkasta miesopettaja tokaisi, että palkka oli niin alhainen, ettei sitä edes kehtaa sanoa. Ääninauhoilla ei tullut esiin haasteltujen koulutus tehtävään, mutta miesopettaja kertoi, että viran hakijan tuli olla pappi, jotta saattoi päästä hyvän kouluun opettajaksi. Ääninauhalla ei kuitenkaan selvinnyt oliko haastateltava itse saanut papin koulutuksen.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/03208 ja Y/00966.

6 OPETTAJA-LEHDEN PÄÄKIRJOITUKSET

Tämän tutkielman toisena aineistona ovat Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosilta 2017–2018 huhtikuuhun asti. Pääkirjoituksista halutaan nostaa esiin koulutuksen ammattilaisten käsitys suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys tilanteesta vuonna 2018. Aineistona on yhteensä 29 pääkirjoitusta.¹⁷⁷ Opettaja-lehti on kasvatusalan työntekijöille suunnattu ammattilehti, jota julkaisee Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Lehti ilmestyy kaksi kertaa kuussa ja se tulee automaattisesti kaikille OAJ:n ja SOOL:n¹⁷⁸ jäsenille postitse kotiosoitteeseen. Lehden ydinlukijakuntaa ovat varhaiskasvattajat, luokanopettajat, aineenopettajat ja ylempien koulutustasojen opettajat. Lehden verkkosivujen mukaan levikki on noin 100 000 kappaletta ja lukijamäärä oli vuonna 2017 173 000. Lehti kertoo tavoittavansa opetusalan päättäjät ja ammatillaiset kaikilla koulutusasteilla.¹⁷⁹ Opettaja-lehden yhteiskuntasuhteiden rakentumista tutkinut tutkija Mirka Räisänen kuvaili alan ammattilehteä väitöskirjassaan sanoen:

”Opettaja-lehdellä Suomen suurimpana opettajien ammattilehtenä on oma, merkittävä paikkansa “opettajuuden diskursiivisella rakennustyömaalla”, joka muodostuu erilaisista julkisuuksista ja monenlaisesta puheesta. Vaikka lehden tarjoamalla julkisuuskentällä ääneen pääsevät yhtä hyvin viralliset tahot kuin riviopettajatkin, on Opettaja samalla OAJ:n poliittinen äänitorvi. Se, etteivät jotkin teemat tai diskurssit näy lainkaan lehden palstoilla, voi olla joko osoitus siitä, etteivät ne ole elinvoimaisia opettajapuheessa eivätkä “luonnollisesti” nouse esille, tai siitä, että lehti katsoo tietyt aiheet ja puhuvat julkaisuun sopimattomiksi tai vähemmän tärkeiksi.”¹⁸⁰

Räisäsen väitöskirjassa tehtiin tietoinen valinta ja aineistoksi otettiin OAJ:n sanelemien artikkeleiden lisäksi 45 yleisönosastokirjoitusta, joissa ääni annettiin lukijakunnalle, eli kentällä toimiville opettajille. Tässä tutkielmassa oppilaiden ääni on tullut esille kansakoulumuistoissa ja nyt tarkoituksena on juuri keskittyä koulutuksen hallinnollisiin elimiin, tekijöihin, jotka vaikuttavat koulumaailmaan olematta koulun tiloissa päivittäin tai edes viikoittain. Tutkielmaan haluttiin saada

¹⁷⁷ Vuodelta 2017 on 22 pääkirjoitusta ja vuodelta 2018 on 7 pääkirjoitusta.

¹⁷⁸ SOOL on Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, joka on OAJ:n vaihtoehto opiskelijoille.

¹⁷⁹ Opettaja-lehti 2018. Ks. <https://www.opettaja.fi/mainostajalle/>

¹⁸⁰ Räisänen 2008, 8.

kasvatusalan ammattilaisten näkemys kouluviihtyvyytilanteesta ja siksi aineistoksi valikoitui OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden pääkirjoitukset.

Vuosina 2017–2018 Opettaja-lehdellä on ollut kolme päätoimittajaa.¹⁸¹ Vuonna 2017 päätoimittajina toimivat Marja Puustinen ja Heikki Pölönen. Vuoden 2018 alusta lehden päätoimittajana on ollut Hanna Ottman. Entisen työministerin Lauri Ihalaisen vaimo Marja Puustinen valittiin OAJ:n viestintäpäälliköksi vuonna 2013 ja hänen tehtävänä oli vastata OAJ:N kokonaisviestinnästä ja johtaa viestintäyksikköä. Aikaisemmin hän oli toiminut opettajana, toimituspäällikkönä *Me Naiset*-lehdessä ja toimitussihteerinä *Kotiliedessä*. Hänellä oli takana ura opettajana ja työkokemusta lehden toimituksesta. Puustinen toimi Opettaja-lehden päätoimittajana vuosina 2014(elokuu)-2017(syyskuu).¹⁸² Puustisen pääkirjoituksissa on vahvasti esillä huoli opettajien jaksamisesta alalle lisääntyneiden työtehtävien vuoksi. Puustinen korostaa opettajien ammattikunnan merkitystä yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta. Pääkirjoituksissa on vahvasti esillä ajatus, että äänestämällä oikein kunta- ja OAJ:n vaaleissa, lukijat pystyvät vaikuttamaan asioiden suuntaan.¹⁸³

Heikki Pölönen toimi Opettaja-lehden päätoimittajana syyskuusta joulukuuhun vuonna 2017. Pölösen kantavia teemoja pääkirjoituksissa olivat opettajien palkkaus ja työhyvinvointi sekä huoli Suomen sijoittumisesta koulutusvertailuissa kolmen miljardin budjettileikkausten jälkeen. Pölönen otti kantaa koulun tulevaisuuden kehitykseen ja kyseenalaisti osittain kunnallisesti tehtyjä valintoja.¹⁸⁴ Vuoden 2018 alusta lähtien Opettaja-lehden päätoimittaja on ollut Hanna Ottman. Ottman on opiskellut omien sanojensa mukaan hetken aikaa lukiosta valmistumisen jälkeen luokanopettajaksi. Ottman on väitellyt teologian tohtori ja tehnyt pitkän uran kehittämis- ja esimiestehtävissä sekä *STT-lehtikuvan* toimintapäällikkönä. Sieltä hän siirtyi OAJ:n nykyiseksi viestintäjohtajaksi ja Opettaja-lehden päätoimittajaksi.¹⁸⁵ Myös Ottmanin pääkirjoituksissa on esillä huoli opettajien jaksamisesta lisääntyneiden työtehtävien keskellä. Ottman nostaa pääkirjoituksissaan vuoden 2018 alussa vahvasti esiin opettajien työehtoneuvottelut ja sen, että opettajat eivät ole tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen. Ottman korostaa OAJ:n ajavan opettajien etuja neuvotteluissa ja lukijat pystyvät vaikuttamaan tilanteeseen äänestämällä OAJ:n tulevissa

¹⁸¹ Opettaja-lehden päätoimittajat: 1/2017-15/2017 Marja Puustinen. 16/2017-22/2017 Heikki Pölönen. 1/2017-7/2017 Hanna Ottman.

¹⁸² Opettaja-lehti 2014–2017; Markkinointi ja mainonta 2013. Ks. <https://www.marmai.fi/uutiset/tyoministerin-vaimosta-oaj-n-viestintaajohtaja-6287767>

¹⁸³ Opettaja-lehti 1/2017, 3/2017, 4/2017, 5/2017, 10/2017, 13/2017 ja 15/2017.

¹⁸⁴ Opettaja-lehti 16/2017, 18/2018 ja 21/2018.

¹⁸⁵ OAJ 2017. Ks.

http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408920131643&page_name=OAJn+viestintaajohtajaksi+Hanna+Ottman

vaaleissa. Ottman korostaa, että huoli opettajilla on ensisijaisesti oppilaista ja toissijaisesti omasta jaksamisesta.¹⁸⁶

6.1 Pääkirjoituksen merkitys lehdessä

Pääkirjoitus on sanoma- ja aikakauslehdissä julkaistava lyhyehkö kirjoitus, jossa lehden päätoimittaja¹⁸⁷ kertoo lehden kannan ajankohtaiseen aiheeseen. Usein lehdessä on uutinen tai artikkeli pääkirjoituksen aiheesta, jota päätoimittaja kommentoi pääkirjoituksessa lehden kannan mukaisesti. Pääkirjoituksessa lehti kertoo virallisen kantansa hetken ajankohtaisiin aiheisiin päätoimittajan avulla. Pääkirjoitus sijaitsee lehdessä yleensä heti kansilehden jälkeen toisella, kolmannella tai neljännellä sivulla. Lukija oppii pääkirjoituksen paikan lehdessä sen määräpaikalta ja erottaa sen muista teksteistä vakinaisten asetusten avulla. Tämän avulla lukija erottaa pääkirjoituksen muusta tekstimassasta ja ymmärtää, että teksti ilmaisee lehden mielipiteitä. Pääkirjoitus halutaan sijoittaa myös erilleen mielipidekirjoituksista, jotta lukijalle on selkeää, mikä on lehden mielipide ja mikä lukijoiden. Pääkirjoituksen vakiintuneet piirteet kertovat sen tärkeydestä verrattuna muihin lehden teksteihin ja ilmoitusosioihin.¹⁸⁸

Heikkisen kirjassa *Ideologinen merkitys* (1999) kuvaillaan poliittisten pääkirjoitusten merkityksiä ja representaatioita. Poliittisten pääkirjoitusten tarkoitus on kuvata millainen maailma on, tai ei ole ja millaisia asiat ovat suhteessa toisiinsa.¹⁸⁹ Opettaja-lehden pääkirjoituksia voidaan pitää löyhästi poliittisina. OAJ:lla on omat poliittiset intressit koskien opetusalan ja opettajien etuja, mutta Opettaja-lehteä ei voida kuvailla poliittiseksi lehdeksi. Silti lehden pääkirjoituksissa esiintyy usein eduskuntavaalit, OAJ:n omat vaalit, poliittiset linjaukset ja kuntien päätökset. Heikkisen mukaan pääkirjoitusten ominaislaatu voi tarkastella tekstintuottamisprosessina tai valmiin tekstin tarkasteluna. Tässä tutkielmassa tutkitaan valmiita pääkirjoituksia.

Pääkirjoitus voi olla yksi tai useampi palstainen ja sille voidaan antaa otsikko. Vakiintunut tapa myös on, että pääkirjoituksen yläpuolella lukee, että kyseessä on tekstilajina pääkirjoitus. Usein lehdissä ei muutoin käytetä tällaista systeemiä, eli esimerkiksi jokaisen uutisen päälle ei kirjoiteta uutinen. Kuvien käyttö pääkirjoitusten yhteydessä yleistyi Heikkisen mukaan 1990-luvulla. Muutoin kovin standardoitunut pääkirjoitus¹⁹⁰ koki muutoksen kuvien lisääntyessä pääkirjoitusten yhteydessä. 2000-luvulla on enemmän sääntö kuin poikkeus, että pääkirjoitukseen

¹⁸⁶ Opettaja-lehti 1/2017, 2/2017, 4/2017 ja 5/2017.

¹⁸⁷ Pääkirjoituksen usein kirjoittaa lehden päätoimittaja, mutta lehti voi valita myös oman kirjoittajan pääkirjoitukseen.

¹⁸⁸ Heikkinen 1999, 178, 180.

¹⁸⁹ Heikkinen 1999, 103, 105.

¹⁹⁰ Kuten fontti, sarkaimet, palstat ja pääkirjoituksen asettelu lehdessä.

kuuluu kuva, ainakin päätoimittajan kuva ja usein myös lehden logo.¹⁹¹ Pääkirjoituksessa tekstilaji voi olla mielipidekirjoitus, pohdiskeleva, vaihtoehtoja erittelevä, tietoa välittävä teksti tai näiden yhdistelmä. Vaikutuksen keinoina pääkirjoituksessa voidaan käyttää huumoria, väitelauseita, ohjeita ja kehotuksia. Vaikuttaminen pyritään kuitenkin pitämään maltillisena, koska lehdessä on erikseen osio kolumneille ja mielipidekirjoituksille. Pääkirjoituksen tulee edustaa koko lehden arvoja ja mielipidettä päivän polttavista puheenaiheista.¹⁹²

Heikkisen mukaan pääkirjoituksissa käytetään implisiittisiä ja eksplisiittisiä ideologisuuden valintoja, joita avataan erilaisilla kielen muodoilla. Kirjassa neuvotaan, että tekstin sosiaaliseen kontekstiin ja ympäristön tulkintaan pääsee sisälle diskurssien avulla. Diskurssit osoittavat lukijalle mitä tekstissä tapahtuu, eli kontekstin piirteet. Merkitykset representaationa tarkoittavat sitä, että pohditaan, mitä lause tarkoittaa, eli mikä sen sisältö on.¹⁹³ Pääkirjoituksille on tyypillistä tulevaisuuden ennustaminen ja välttämättömyyspuhe. Kun pääkirjoituksessa pohditaan tulevaisuutta, on välitön seuraus, että pohditaan myös sitä, mikä on välttämätöntä juuri nyt.¹⁹⁴

6.2 Opettaja-lehden pääkirjoituksista nousseet diskurssit

Tässä alaluvussa esitellään Opettaja-lehtien pääkirjoituksista esiin nousseet diskurssit ja yleiset pääkirjoituksista löydettävät linjaukset. Tutkielmaan valitun aineiston aikana Opettaja-lehdellä oli kolme päätoimittajaa. Jokaisella päätoimittajalla oli omat painotusalueet ja näkökulmat pääkirjoituksissaan. Kaikkia pääkirjoituksia yhdistäviä diskursseja löytyi neljä: opettajien työssä jaksaminen, opettajien huoli oppilaiden koulussa jaksamisesta ja pärjäämisestä, koulutuksen budjettileikkaukset ja erilaiset kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Kaikilla näillä diskursseilla voidaan nähdä yhteys oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen.

Opettaja-lehden pääkirjoituksissa korostui oppilaita enemmän opettajien asema, palkkaus ja työssä jaksaminen. Sen kuitenkin suoraan kerrottiin olevan verrannollinen oppilaiden koulussa viihtymiseen ja pärjäämiseen. Lehden kohde- ja lukijakunnan vuoksi koko koulumaailmaa oli lähestytty opettajien ja kasvattajien silmin, ei lapsen silmin. Lasten ja nuorten edut ja oikeudet nousivat esiin opettajien välityksellä ja pääkirjoituksissa tuotiin esiin ajatus, että työssään viihtyvä ja jaksava opettaja opettaa koulussa viihtyviä oppilaita. Lehdessä toivottiin, että koulutuksen ja kasvatuksen päättäjät tekisivät enemmän päätöksiä, kuten koulutusleikkauksia pitäen silmällä oppilaiden oikeuksia. OAJ vakuutteli lehdessä puolustavansa opettajia vahvasti tulevaisuudessa.

¹⁹¹ Heikkinen 1999, 180.

¹⁹² Jyväskylän yliopisto, Kielikeskus. Ks.

https://kielikompassi.jyu.fi/opetus/kirjoitus/kirjoituskurssi/kann_miel_paakirj.shtml

¹⁹³ Heikkinen 1999, 103, 105, 118.

¹⁹⁴ Heikkinen 1999, 189.

koulutusleikkauksissa, työehtoneuvotteluissa, laittomissa sijaiskielloissa ja viranlakkautuksissa. Lehdessä painotettiin opettajien mahdollisuutta puuttua ja vaikuttaa asioihin OAJ:n omien vaalien kautta, mutta myös kuntavaalien kautta.

Käsittelen seuraavaksi neljä pääkirjoituksista esiin noussutta diskurssia. Jokisen, Juhilan ja Suonisen kirjassa kerrottiin vahvoista ja heikoista diskursseista. Tämän tutkielman tarkoitus ei ole vertailla löytyneiden diskurssien vahvuuksia keskenään, vaan enemmän nostaa esiin pääkirjoituksista löytyneet neljä vahvinta diskurssia ja pohtia niiden merkityksiä oppilaiden kouluviihtyvyyteen vuosina 2017–2018.

6.2.1 Opettajien työssä jaksaminen

Ensimmäinen löytynyt diskurssi, eli opettajien työssä jaksaminen nousi esiin kaikkien kolmen päätoimittajan pääkirjoituksissa vuosina 2017–2018. Ensimmäisen kerran diskurssi mainitaan Puustisen pääkirjoituksessa 4/2017. Samassa pääkirjoituksessa nousee esiin myös diskurssit kaksi ja kolme. Puustinen kirjoittaa peruskoulun olevan muuttunut ja Pisa-tulosten mukaan peruskoulun elvyttämällä on kiire. Pisa-tuloksissa oli selvinnyt, että Suomi oli alkanut epätasa-arvoistua koulutustuloksissa ja erot pääkaupunkiseudun ja Itä-Suomen nuorten välillä alkoivat olla merkittäviä. Koulutuksen arviointikeskus Karvi kommentoi kuntien koulutussatsauksia:

”Kun opettajia ei näännytetä opetuksen ulkopuolisilla tehtävillä, opetuksen laatu pysyy hyvänä.”¹⁹⁵

Puustinen kommentoi peruskoulun uudistuksia:

”Maailman parhaat opettajat ja suomalainen peruskoulu ovat taanneet oppilaspalvelulle jos toisellekin parhaat mahdolliset tulevaisuuden eväät. Viime vuosina eväisiin ei kuitenkaan ole satsattu enää maan joka kolkassa entiseen tapaan. Kunnat leikkaavat tuntikehykset minimiin tai kikkailevat erityisen tuen ratkaisuilla, paraskaan opettaja ei taivu pelastavaksi resurssiksi. Happi loppuu sekä opettajilta että oppilailta.”¹⁹⁶

Pääkirjoituksessa 7/2017 Puustinen ottaa kantaa opettajien lisääntyneeseen työtehtävien määrään kommentoiden tilannetta:

”Opetusryhmät suurenevät, opettajia vähennetään ja heidän hallinnollinen työtaakka kasvaa.”¹⁹⁷

Pääkirjoituksista ilmenee, että opettajien suunnittelu-aikaan on tehty leikkauksia. Puustisen mukaan aikaa oppituntien suunnitteluun ei enää ole yhtä paljon kuin aiemmin. Opetuksen tapahtuminen verkossa on ajanut opettajat tilanteeseen, jossa heidän oletetaan tekemän sama

¹⁹⁵ Puustinen 2017, 4/2017.

¹⁹⁶ Puustinen 2017, 4/2017.

¹⁹⁷ Puustinen 2017, 7/2017.

opetustyö kuin aiemminkin, mutta alhaisemmalla palkalla. Verkossa työskentely vaatii suunnittelua ja töiden tarkastusta, jotta oppimista tapahtuu.¹⁹⁸ Se, että opettaja ohjaa oppilaat yksin oppimaan verkkoon, ei kannusta oppilaita, eikä täytä laadullisen tasa-arvoisen opetuksen perusehtoja.

Pääkirjoituksessa 13/2017 *Vipuvoimaa ajankäyttöön* Puustinen esittelee sähköisen suunnitteluajan seurantarjestelmän, eli Vipu-sovelluksen. Vipu-sovellus on keksitty, koska on huomattu, että opettajat tekevät paljon ilmaista työtä. Vipu-sovelluksen avulla opettaja voi seurata työn suunnitteluun käyttämänsä aikaa ja milloin palkallinen suunnittelu-aika on käytetty loppuun. Vipuun ei voi lisätä tunteja, joten kun sovellus näyttää, että aika on käytetty kokonaan, tulee opettajan pohtia esimiehen kanssa jääkö lopun lukukauden työt tekemättä vai voiko opettaja saada lisää palkallisia tunteja suunnittelu-aikaansa. Opettajan tulee myös pohtia miten on käyttänyt annetun suunnitteluajan ja Vipun avulla aikaa voi myös jakaa tasaisesti koko lukuvuodeksi. Puustinen nostaa jälleen esiin huolen opettajien jaksamisesta Vipu-sovelluksen tuntimäärien paukkuessa yli:

”Ilmaista työtä tehdään paljon koulutus- ja kasvatusalalla. Yli puolet opettajista kokee, että töitä on liikaa. Työt venyvät usein iltaan ja viikonloppuun. Vipua käyttämällä suunnitteluajan riittämättömyys tehdään näkyväksi.”¹⁹⁹

Pölösen pääkirjoituksessa *Älä jää huoliesi kanssa yksin* 18/2017 nostetaan suoraan esille opettajien työhyvinvointi. Pölösen ottaa kantaa opetuksen nopeaan digitalisoitumiseen ja siihen, miten opettajien tietojen ja taitojen päivitys jää usein opettajan omalle vastuulle, vaikka sen pitäisi olla työnantajan tehtävä. Moni opettaja on kokenut uuden tilanteen stressaavana ja kuormittavana. Pääkirjoituksessa esitellään Tampereen yliopiston tekemä tutkimus, jonka mukaan opettajien digiosaamista olisi helppo kehittää yhdessä tekemällä ja oppimalla. Kun opettaja ei jää yksin ongelmansa kanssa, hän kokee viihtyvänsä paremmin työssään.

”Uusien tehtävien ja vaatimusten lista opettajilla on kasvanut, mutta silti opettajat kokivat Tampereen yliopiston tuoreessa tutkimuksessa digiratkaisut opetuksessa myönteisesti. ”Digi ei tuntunutkaan kuormittavalta pakkopullalta, kun se kohdattiin yhdessä kollegoiden kanssa.”²⁰⁰

Vuoden 2018 ensimmäisessä pääkirjoituksessa uusi päätoimittaja Ottman jatkaa vahvasti keskustelua opettajien työssä jaksamisesta. Ottman kirjoittaa, että opettajilta edellytetään aina vain enemmän työtä, jota ei kuitenkaan lasketa työksi. Opettajilta vaaditaan uusia taitoja, joihin ei anneta riittävää perehdytystä tai välineitä. Huoli opettajilla on kuitenkin ensisijaisesti oppilaista ja toissijaisesti omasta jaksamisesta. Ottman kuvailee opettajien työtä vuonna 2018:

¹⁹⁸ Puustinen 2017, 7/2017.

¹⁹⁹ Puustinen 2017, 13/2017.

²⁰⁰ Pölönen 2017, 18/2017.

”Työ on entistä enemmän oppilaiden psyykkistä tukemista, tiivistä Wilma-viestintää, digiosaamisvaatimuksia ilman aikaa opetella saati mahdollisuutta saada itse opetusta, maahanmuuttajien yhteiskuntaan kasvattamista ja niin edelleen. Tämä kaikki entisten haasteiden, vaikkapa isojen luokkakokojen, eriyttämisen ja sijaiskieltojen lisäksi.”²⁰¹

Ottmanin pääkirjoituksissa 2/2018, 4/2018 ja 5/2018 käsitellään opettajien käynnissä olevia työehtoneuvotteluita. Opettajien tyytymättömyys alaa koskeviin muutoksiin on huomioitu ja uuden työehtosopimusneuvottelun aikaan saaminen on hankalampaa kuin ennen. Ottmanin mukaan on normaalia, että sopimukset vanhenevat ja ne pitää uusia, mutta poikkeuksellista on, että opettajien pitää lakkoilla omien etujen ylläpitämiseksi. Pääkirjoituksista nousee esiin ensimmäinen diskurssi: opettajan ovat väsyneitä lisääntyneiden työtehtävien vuoksi. Vähentynyt suunnittelu-aika, lisääntyneet työtehtävät ja oman ohjauksen puute näkyvät nyt kuormittuneina opettajina. Opettajien väsymys on alkanut näkyä uusimmissa Pisa-mittauksissa ja suomalaisten oppilaiden osaaminen on laskenut huippuvuosista. Väsynyt opettaja laskee oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja koulussa pärjäämistä. Ottmanin mukaan:

”Opettajien työ pitää turvata, jotta koko Suomi turvataan.”²⁰²

6.2.2 Opettajien huoli oppilaiden koulussa jaksamisesta ja pärjäämisestä

Toinen pääkirjoituksista löytynyt diskurssi on opettajien huoli oppilaista. Vaikka näkökulma Opettaja-lehden pääkirjoituksissa oli hyvin pitkälle fokusoitunut opettajien jaksamiseen ja työviihtymiseen, nousi monesta kirjoituksesta esille opettajien huoli oppilaista. Opettajan päätyönkuvana tulisi olla uusien asioiden opettaminen oppilaille erilaisten opetusmenetelmien kautta erilaisissa oppimisympäristöissä. Opettajilla on kuitenkin herännyt huoli oppilaiden oppimistuloksista, jotka viimeisimmän Pisa-tutkimuksen mukaan ovat laskussa.²⁰³ Pisa-tulosten mukanaan tuoma huoli oppilaista nousi esiin aineiston ensimmäisessä pääkirjoituksessa 1/2017. Puustinen kirjoitti pääkirjoituksessa olevansa huolissaan tilanteesta, johon Suomessa on jouduttu: Osa kunnista joutuu maksamaan esi- ja perusopetuksen valtionosuuksia omasta kassasta. Tämä on

²⁰¹ Ottman 1/2018.

²⁰² Ottman 5/2018.

²⁰³ Viimeisin Pisa-tutkimus tehtiin vuonna 2015 ja Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2016 julkaisun nimeltä *Pisa ensituloksia, huipulla pudotuksesta huolimatta*. Julkaisussa ministeriöt esittelevät Pisa-tuloksia ja kuvailevat koulun tilannetta vuonna 2015: ”Oppimistuloksissa on ollut selvä lasku vuodesta 2009 lähtien, talouskehitys on ollut haastava, osaamisen ja osallistumisen muodot ovat murroksessa ja yleinen ilmapiiri on ennakoimaton. Oppimistulokset ovat edelleen laskeneet ja tasa-arvokehitys on heikentynyt. Nämä ovat selkeitä havaintoja ja ne otetaan vakavasti. Tutkimustulokset eivät ole kuitenkaan pelkästään huonoja. Tulosten lasku on matematiikassa hidastunut ja lukutaidossa pysähtynyt, koulujen väliset erot ovat säilyneet edelleen pieninä, maahanmuuttajataustaiset nuoret menestyvät aiempaa paremmin suhteessa muihin suomalaisoppilaisiin ja ruotsinkielisten osaaminen on nousussa. Kansainvälisesti katsottuna olemme edelleen parhaiden joukossa.”

lisännyt kuntien välistä epätasa-arvoa kasvatus- ja koulutuspalveluissa. Puustisen mukaan toiminnan seuraukset on selvästi luettavissa Pisa-tulosten raportissa. Osaamiserojen selvä kasvu eri kuntien välillä asettaa eri kuntien lapset ja nuoret eriarvoiseen koulutustilanteeseen.²⁰⁴ Myös Puustisen pääkirjoituksessa 4/2017 nostetaan esille Pisa-tuloksissa esitetty tulos opetuksen epätasa-arvoistumisesta Etelä- ja Itä-Suomen välillä.²⁰⁵ Koulutuksen eriarvoistuminen on asia, joka on alkanut huolestuttaa opettajia, mutta joilla ei ole avaimia ongelman ratkaisemiseksi.

Puustisen pääkirjoituksessa *Tätä ongelmaa ei virallisesti ole* 5/2017 otetaan kantaa kuntien epäviralliseen ja lainvastaiseen sijaiskieltoon. OAJ:n luottamusmieskyselyn mukaan joka neljännessä suomalaisessa koulussa ja päiväkodissa on viimeisen vuoden aikana ollut päällä epävirallinen sijaiskielto. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalle ei palkata sijaista, joten toisen luokan opettaja joutuu ottamaan vastuun kahdesta luokasta. Puustinen kommentoi tilannetta:

”Usean ryhmän välillä seilaava opettaja ei pysty takaamaan turvallisuutta tai työrauhaa. Opettamista tai sen suunnittelemista ei näissä tilanteissa voida edes edellyttää. Perusopetuksen sijaiskielto on johtanut opetusryhmien yhdistämiseen ja siihen, että opetussuunnitelman mukainen opetus jää saamatta. Opettajat uuvutetaan ja ilmapiiri pilataan sijaiskikkailulla.”²⁰⁶

Puustisen mukaan tällaisilla laittomilla toimenpiteillä on selvä vaikutus koulutuksen tasa-arvoon. Sijaiskouluissa annetaan oppilaille laadullisesti huonompaa opetusta, kuin kouluissa, joissa sijaisuudet hoidetaan lain edellyttämällä tavalla.²⁰⁷ Koulujen sijaiskikkailu vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin ja kipeänä oleva opettaja joutuu toipumisen keskellä kokemaan syyllisyyttä oppilaiden laiminlyönnistä ja huolta heidän oppimistuloksista.

Huoli oppilaiden pärjäämisestä diskurssi nousi vahvasti esiin Puustisen pääkirjoituksessa 10/2017 *Välittämisen pidempi oppimäärä*. Pääkirjoituksessa todetaan, kuinka neljäsosa suomalaisista lapsista kärsii mielenterveyshäiriöistä. 16 % peruskoululaisista saa tehostettua tukea ja opettajista ja rehtoreista vain 3 % pitää sitä riittävänä määränä. Lapset ovat alakuloisia, ahdistuneita, ärtyneitä ja se näkyy uhkaavana käytöksenä, kiusaamisena, mielenterveysongelmina ja erityisen tuen tarpeena. Puustisen mukaan asioiden hoitamiseen ei riitä hyvä tahto, vaan se, että opettaja välittää. Opettajan välittäminen lapsen asioista on kirjattu lakiin. Suomen lain mukaan oppilaalle on tarjottava turvallinen oppimisympäristö. Sen yksi osa-alue on välittävä ja kuunteleva opettaja. Laki ei toteudu kouluissa, joissa lapsen ongelmista ei välitetä, vaan ne sivuutetaan esimerkiksi opettajien kiireiden takia. Puustinen kommentoi tilannetta:

²⁰⁴ Puustinen 2017, 1/2017.

²⁰⁵ Puustinen 2017, 4/2017.

²⁰⁶ Puustinen 2017, 5/2017.

²⁰⁷ Puustinen 2017, 5/2017.

”Turvallisuutta lisää se, että jokaisessa ryhmässä on tarpeeksi opettajia ja lapset saavat yksilöllistä tukea ja ohjausta.”²⁰⁸

Lait salassapidosta ja tietosuojakysymyksistä ovat tulleet opettajien avun tielle, vaikka ne ovat kehitetty oppilaiden turvaksi. Salassapitolaki ja pelko tietosuojalain rikkomisesta estävät opettajia hakemasta lapselle apua, koska he eivät tiedä milloin ylittävät sallitun rajan. Puustisen mukaan lakeja pitäisi muokata siten, että niistä on oikeasti oppilaille hyötyä:

”Lait pitää muokata sellaisiksi, että ne tukevat enemmän, kuin estävät kieltävät ja rankaisevat. Oppimiselle pitää taata ympäristö, jossa toteutuu lapsen perusoikeus saada laadukasta opetusta.”²⁰⁹

6.2.3 Koulutuksen budjettileikkaukset

Kolmas löytynyt diskurssi on koulutuksen säästöt ja budjettileikkaukset. Koulutuksen budjettileikkauksista kirjoitti ja otti kantaa päätoimittajista näkyvimmin Pölönen. Pölösen pääkirjoituksissa yhdistyivät teemoina raha, opettajien palkkaus, koulutuksen budjettileikkaukset ja niiden vaikutukset oppilaiden koulumenestykseen. Pölösen pääkirjoituksessa *Kahvia kuppiin, jos kärkikahinat kiinnostavat* 21/2017 otetaan kantaa Suomen massiivisiin koulutusleikkauksiin ja niiden vaikutuksiin koulutuksessa. Pölönen kritisoi pääkirjoituksessa Suomen valtion vuosikymmenen aikana tehtyä kolmen miljardin euron budjettileikkausta koulutuksesta ja kasvatuksesta. Pölösen pääkirjoituksen otsikko viittaa asioihin, joissa Suomi on ollut maailman huipulla: osaaminen, koulutus, turvallisuus, vakaus ja kahvinjuonti. Maailmalla Suomi tunnetaan hyvästä koulujärjestelmästä ja suuresta kahvin kulutuksesta. Tilanne on kuitenkin muuttumassa, kun osaamisen taso on kiristynyt globaalisti. Esimerkiksi Kiinassa yhä useampi nuori saa korkeakoulun loppututkinnon. Pölönen kommentoi Suomen koulujärjestyksen kehitystä:

”Suomen menestyminen osaamisvertailuissa ei ole sattumaa. Taustalla on pitkäjänteinen työ sen eteen, että kaikki saavat oppia. Itsenäisyyden alussa koulutuksen ylläpitäminen määriteltiin julkisen vallan tehtäväksi. Oppivelvollisuus säädettiin 1920-luvulla, ja jopa erittäin vaikeina sotavuosina satsattiin siihen, että lapset pääsevät kouluun. Oppimisen esteitä on purettu määrätietoisesti: Suomesta tuli 1940-luvulla maailman ensimmäinen maa, jossa tarjottiin kaikille ilmainen kouluruoka. Koulutuksen tasa-arvoa lisäsi 1970-luvulla startannut maksuton peruskoulu. Kansan osaamiseen satsaaminen kantoi hedelmää: 2000-luvulla Suomessa juhlittiin Pisa-tutkimuksen ykkössijaa. Sitten jossain romahtivat pörssikurssit. Sen seurauksena 2010-luvulla osaamiskahvia ei ole santsattu. Haaveilla Suomi ei pysy ykkösenä.”²¹⁰

²⁰⁸ Puustinen 2017, 10/2017.

²⁰⁹ Puustinen 2017, 10/2017.

²¹⁰ Pölönen 2017, 21/2017.

Pölösen toisessa pääkirjoituksessa *Kiinnostu opettajien palkoista nyt* 16/2017 pohditaan opettajien palkkoja. Pölösen mukaan opettajien työtehtävien lisääntyminen ei ole näkynyt opettajien palkkojen nousuna. Opettajilta odotetaan yhä suurempaa työmäärää korvauksia nostamatta. Tämä on tietysti nostanut opettajissa ärsyntyntymistä. Syynä palkkojen ennallaan pitoon on koulutuksen budjettileikkaukset. Opettajan työn vaatimusten noustessa Suomen valtio on kiristänyt koulutuksen rahoitusta. Opettajien tyytymättömyydellä työstään saatavaan korvaukseen nähdään vaikutus oppilaissa. Epämotivoituneet opettajat lisäävät lasten koulukielteisyyttä. Opettajien huono palkka ajaa päteviä opettajia pois alalta. Tämä avaa oven epäpäteville opettajille. Pölönen kommentoi tilannetta näin:

”Maailman muutoksiin pitää varautua myös meillä Suomessa. Meillä on siinä onneksi yksi selkeä etu: maailman parhaat opettajat. Yhteinen etu on, että opettajan ammatin vetovoima säilyy ja, että tulevaisuuden eväät lapsille antaa korkeasti koulutettu ammattilainen, eikä kuka tahansa setä tai täti. Siksi opettajien palkkauksessa ei ole kyse vain opettajan tilille kuukausittain kilahtavasta rahasummasta vaan koko yhteiskuntamme tulevaisuudesta. Tämän päivän lapset joutuvat ratkaisemaan pulmia, joiden luonteesta meillä on nyt vain aavistus.”²¹¹

Pölösen mukaan valtion kiristynyt koulutusbudjetti lisää epäpätevien opettajien määrää kentällä, lisää opettajien kielteisiä tuntemuksia työtään kohtaan ja seuraamukset koituvat oppilaille. Kaikki koulutuksen budjettileikkaukset tulevat vaikuttamaan välillisesti tai välittömästi oppilaiden koulukokemuksiin ja koulussa pärjäämiseen. Sen vuoksi kolmen miljardin budjettileikkaukset koulutuksesta näkyvät suomalaisten oppilaiden tasossa.

6.2.4 Kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi

Neljäs pääkirjoituksista esiin noussut diskurssi on erilaiset kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Niistä kirjoitti Puustinen pääkirjoituksessaan *Hyvä ruokkii hyvää* 12/2017. Puustinen esitteli tasavallan presidentin Sauli Niinistön lanseeraaman #kannustusryhmä projektin, jonka tarkoitus on vähentää koulukiusaamista. Kampanjan tarkoitus on kehottaa kaikkia ihmisiä toimimaan toisiaan kunnioittavalla tavalla ja etsimään muista ihmisistä hyvää. Presidentin kiusaamisvastainen kampanja on ollut yksi esimerkki viime vuosina käyttöön otetuista kampanjoista. Puustinen luettelee pääkirjoituksessaan esimerkkejä myös muualta Suomesta: kaverikioski Tervajoella, lystikkäät yllätykset Lahdessa ja pelastusoperaatio Pikku-Paavo Meijunmäeltä. Kaikkien näiden projektien tarkoitus on vähentää koulukiusaamista ja lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Yhteisöllisyyden lisääminen ja kiusaamisen ehkäisy on noussut koko

²¹¹ Pölönen 2017, 21/2017.

valtakunnan teemoiksi kouluissa. Muutoksen ilmapiiri on innostanut yhä useampia kouluja mukaan taistelemaan koululaisten kouluviihtyvyyden puolesta. Presidentin lanseeraama #kannustusryhmä on palkinnut 2017 lukuvuoden päätteeksi monia kouluja stipendeillä kiitokseksi kannustavasta toiminnasta koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Kampanja jatkuu myös vuonna 2018, koska tarve kannustamiselle on edelleen.

Koulussa tapahtuvien kampanjoiden lisäksi vapaan sivistystyön merkitys lasten hyvinvoinnille on Puustisen mukaan merkittävä. Vapaalla sivistystyöllä tarkoitetaan esimerkiksi kansalaisopistojen ja työväenopistojen kursseja. Ne edistävät identiteettien kehittymistä, kuntien vetovoimaisuutta ja ennen muuta nuorten hyvinvointia. Vapaan sivistystyön on huomattu ehkäisevän nuorten syrjäytymistä ja pahoinvointia, kun nuorilla on koulupäivien jälkeen mukavaa ja kehittävää tekemistä. Vapaan sivistystyön kautta nuorella on mahdollisuus saada uusia kavereita ja turvallisia aikuisia elämäänsä. Näiden merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnille on merkittävä. Puustinen kommentoi vapaan sivistystyön merkittävyyttä pääkirjoituksessa 15/2017:

”Vapaan sivistystyön on todettu lisäävän opiskelijoiden hyvinvointia. Laadukas varhaiskasvatus, perusopetus ja taiteen perusopetus ovat sivistyskunnan tärkeitä rakennusaineita. Vapaa sivistystyö vaikuttaa lasten tulevaisuuden valintoihin ja koulutuspolkujen pituuksiin.”²¹²

Ottman pohtii 2018 vuoden alussa digihypetyksen vaikutuksia koululaisiin. Kun perinteisten oppimisvälineiden kynän ja kumin rinnalle ja tullut valtava hypetys digitaalisista oppimisvälineistä ja –ympäristöistä, voi oppilas kokea ahdistusta. Informaatiotulva on valtava ja pienet oppilaat eivät osaa käsitellä monia asioita samanaikaisesti. Perustaitojen opettelu perinteisillä menetelmillä on edelleen perusteltua, koska kasvava ärsytystulva, jota erilaiset digilaitteet lisäävät, voi pudottaa lapsen jo varhain kasvatuksen ja sivistyksen parista. Ottmanin mukaan lapsi oppii ja tarvitsee elämäänsä leikkiä, ihmiskontaktia, tekemistä ja matkimista. Digiaikakauden myötä nämä taidot ovat jäämässä pois opetuksesta. Digitulvan alta opettajan on osattava löytää omalle luokalle sopiva määrä ärsykeitä, joiden avulla oppiminen on mielekästä, mutta ei ylitä oppilaiden sietokykyä.²¹³

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin erilaisia Suomessa käyttöön otettuja välituntihankkeita. Leikin ja liikkumisen kautta on tutkitusti saatu myönteisiä tuloksia oppilaiden koulussa jaksamisesta ja pärjäämisestä. Erilaiset kampanjat kouluviihtyvyyden parantamiseksi nousivat myös esille tämän tutkielman neljäntenä diskurssina. Välituntien tärkeys kouluviihtyvyyteen on ilmeistä. Lapset viettävät koulupäivistä suuren osan välitunneilla, ilman opettajien ohjausta. Siellä lapsi muodostaa sosiaalisia suhteita, jotka vaikuttavat kokemukseen koulusta. Koululiikunnan on todettu olevan riittämätöntä yksinään vahvistamaan lapsen positiivisia

²¹² Puustinen 2017, 17/2017.

²¹³ Ottman 3/2018.

ajatuksia liikunnasta. Välituntiliikunnalla ja oppituntien aikana tapahtuvalla liikunnalla on tärkeä osa lasten ja nuorten jaksamisessa koulupäivien aikana.

7 VÄLITUNNIT, LEIKKI JA LIIKUNTA KOULUSSA

”Kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana oppilas viettää välitunneilla noin 2000 tuntia, eli enemmän aikaa, kuin minkään yksittäisen kouluaineen tunnilla.”²¹⁴

Suomalainen 1.-2. luokkalainen viettää välituntiaikaa keskimäärin yli kuukauden verran vuodessa.²¹⁵ Voidaan siis todeta, että välitunneilla on suuri merkitys oppilaiden kuvaan koulusta ja kouluajasta. Välitunnit ovat aikaa, jolloin oppilaat rentoutuvat koulupäivän aikana ja ovat koulukaverien kanssa kouluympäristössä. Yhteisöllisyys ja ryhmäytyminen tapahtuukin pitkälti juuri välituntisin.²¹⁶

Välitunti voi olla oppilaalle hetki, jolloin jutellaan, pelataan ja leikitään koulukaverien kanssa. Kaikilla ei kuitenkaan ole seuraa välituntisin, vaan osa lapsista viettää välitunnit yksin. Sen vuoksi kouluihin on kehitelty erilaisia välituntikampanjoita, jotka aktivoivat lapsia liikkumaan ja pelaamaan yhdessä.²¹⁷ Kampanjoiden tarkoitus on lisätä lasten kouluviihtyvyyttä.

Ohjattujen välituntien idea on kerätä välitunnilla leikkivät oppilaat yhteen, pelaamaan ja leikkimään yhdessä. Ohjattuja välitunteja on Suomessa alettu järjestää, koska erilaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaiset lapset ovat hyviä koulussa, mutta kaikki oppilaat eivät viihdy siellä. Toinen syy ohjattujen välituntien järjestämiseen on lasten liikunnan lisääminen päivittäiseksi. Ohjatuilla välitunneilla aktivoidaan lapsia ja saadaan heidän keskittymiskyky palaamaan seuraavaa oppituntia varten. Ohjatut välitunnit ovat järjestelmä, jota koulut voivat hyödyntää joka koulupäivä, ei vain niinä päivinä kun lukujärjestyksessä on liikuntaa. Näin oppilaiden viikoittainen koululiikuntamäärä kasvaa, nostamatta liikuntatuntien määrää.

Kouluympäristö on osa oppilaan kasvuympäristöä ja on tärkeää, että oppilas tuntee kuuluvansa osaksi yhteisöä. Koulussa oppilas oppii yhteisön jäsenenä toimimista ja valmistautuu

²¹⁴ Ottelin 2015, 8.

²¹⁵ Tässä luvussa olen käyttänyt tekstiä kasvatustieteiden kandidaatin tutkielmastani. (Järvinen 2016, Ohjattujen välituntien vaikutus kouluviihtyvyyteen)

²¹⁶ Ottelin 2015, 134.

²¹⁷ Asanti & Oittinen 2006; Aira ym. 2012.

siten tulevaisuuden työelämään. Koulussa lapsi oppii jo työnteon rytmin: työt tehdään tehokkaasti ja tauot käytetään mieluisasti. Oppilaiden taukoja ovat välitunnit. Välitunnit tulisi käyttää siten, että oppilas jaksaa keskittyä seuraavalla oppitunnilla, välitunnilta palattuaan. Liikunnallinen tauko virkistää parhaiten sekä fyysisesti että henkisesti. Koska oppilaat ovat tuntien ajan suurelta osin sidoksissa pulpeteissaan, on tärkeää, että välitunneilla istuminen katkeaa. Istuminen ei ole lapselle luontainen kehitysvaihetta mukaileva työasento, vaan lapsen on hyvä päästä liikkumaan vapaasti. Välitunnin olisikin hyvä olla vastapainoa paikallaan ololle ja saada lapsi virkistymään ja saamaan vaihtelua. Näin välituntien tehtävä täyttyy ja työrauhahäiriöt oppitunneilla vähentyvät.²¹⁸

Hyvien oppimistulosten rinnalla pitäisi panostaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen, jota pystytään lisäämään oppituntien ulkopuolella järjestetyllä välituntitoiminnalla. Oppituntien ulkopuoliset harrastushetket lisäävät oppilaiden myönteisiä kokemuksia koulusta. Kun oppilas kokee positiivisia elämyksiä välituntisin, hän liittyy ne positiivisiksi kokemuksiksi koulusta. Tämä kierre toimii myös päinvastoin ja välitunneilla tapahtuneet negatiiviset asiat vaikuttavat lapsen käsitykseen koulusta negatiivisesti.²¹⁹

7.1 Välituntihankkeet ja ohjatut välitunnit

Suomessa on kehitetty monia kampanjoita, joiden tarkoitus on lisätä ohjattujen välituntien määrää. Aiemmin tutkielmassa esiteltiin Opettaja-lehden diskurssien mukana pääkirjoituksissa esiin nousseita kouluviihtyvyyshankkeita. Tässä alaluvussa esitellään tarkemmin välituntihankkeita, koska niiden merkitys koulussa viihtymiselle on tutkimusten mukaan suuri.

Yksi tällainen hanke on Turun koulut liikkeelle. Riitta Asantin ja Anu Oittisen (2006) kirjoittamassa hankkeen väliraportissa esitellään Turun kouluissa kehitettyjä ja kokeiltuja toimintatapoja, joilla oppilaiden koulunpäivän aikaisen liikunnan määrää on nostettu. Liikunnan lisääminen koulupäivän aikana vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtymiseen. Hankkeeseen kuului erilaisia koulutuksia, joilla pyrittiin lisäämään välituntiaktiivisuutta. Pihaleikkikoulutuksen sekä kerhotoiminnan kehittämiskoulutuksen järjesti Nuori Suomi ry ja Liiku ry. Lisäksi hankkeen aikana kouluihin koulutettiin oppilasaktivaattoreita, joiden koulutus järjestettiin yhteistyönä Turun opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopiskelijoiden kanssa. Oppilasaktivaattoreiden rooli on leikittää välituntisin nuorempia oppilaita ja ilmoittaa ohjatuista välitunneista itse tehdyillä julisteilla tai kuulutuksilla keskusradion kautta. Hankkeen alussa

²¹⁸ Jääskeläinen, Kivimäki & Pekkala 1985, 6–7.

²¹⁹ MLL & Kerhokeskus 2005, 10.

huomattiin, että koululiikunnan lisäämiseksi juuri välituntiliikuntaan puuttuminen oli oleellisinta.²²⁰

Nuori Suomen toteuttamassa Liikkuva koulu -hankkeessa ja siitä tehdyssä loppuraportissa (2012) esitellään hankkeen kautta syntyneitä erilaisia toimintamuotoja liikunnan lisäämiseen alakouluissa. Liikkuva Koulu -hanke on lisännyt ja monipuolistanut koulujen arkea liikkuvampaan suuntaan. Erilaiset toimintamuodot ja tavat liikkua koulupäivän aikana ovat tärkeitä, jotta jokainen oppilas löytää itselleen mieluisan tavan liikkua. Monenlaiset toimintamuodot voivat helposti jäädä kouluissa vain kokeiluasteelle, eikä monenlaisista liikuntahetkistä tule kouluille jatkuvasti arjessa pyörivää toimintaa. Toiminta tulisi saada sisäänrakennetuksi koulun arkeen, eli oppitunteihin ja välitunneille siten, että se toteutuu säännöllisesti toiminnassa. Tämä vaatii sitoutumista rehtoreilta ja opettajilta. Liikkuva koulu hankkeen konkreettisimmat muutokset olivat oppilaiden liikkumisen lisääntyminen, koulun muuttuminen liikunnallisemmaksi organisaatioksi ja yhteistyön parantuminen eri tahojen välillä. Ongelmina koettiin ajanpuute ja yhteisten aikataulujen tekeminen. Lisäksi se, että usein hankkeen veto jäi yhden ihmisen vastuulle koulussa, joten hän saattoi kokea tehtävän kuormittavana. Vaikka hankkeen vaikutukset olivat suuressa osin positiivisia, opettajat kokivat pitkien välituntien lisäävän välituntivalvonnan määrää ja ohjattujen välituntien aiheuttavan levottomuutta osassa oppilaista seuraavalla oppitunnilla.²²¹

Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Kerhokeskus – Koulutyön tuen tuottamassa kirjassa *Koulu harrastuspaikkana* (2005) esitellään idea, jossa lapset ja nuoret voisivat harrastaa mahdollisimman paljon koulussa. Koulu nähtäisiin toimintakeskuksena, jossa eri-ikäiset lapset ja nuoret voisivat leikkiä ja harrastaa yhdessä opiskelun lisäksi. Kouluympäristössä tapahtuva leikkiminen lisää lasten positiivisia ajatuksia koulusta. Lapsen sosiaalisten suhteiden verkko muodostuu hyvin pitkälti koulussa toimiessa muiden lasten kanssa.²²²

Koulun tavoitteena on lisätä lasten leikkimistä sisällä ja pihalla. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää opettajien ja aikuisten kannustamista lasta leikkimään ja pelaamaan. Jotta leikin merkitys korostuu, on ymmärrettävä, että koulussa tapahtuva oppiminen ei pois sulje leikkiä yhtenä oppimisen työkaluna. Leikkiminen on lapsen kehitykselle tärkeää ja leikkimiseen tulisi antaa myös kouluissa aikaa. Leikki on tapa oppia asioita ja leikkiminen on lapselle luontaista. Aikuisten tulee ymmärtää leikin merkitys lapselle ja tukea lasta siihen.²²³ Leikkimisellä on emotionaalista, fyysistä, kognitiivista ja sosiaalista hyötyä lapselle. Se muokkaa lapsen itsetuntoa

²²⁰ Asanti & Oittinen 2006, 3, 21,23.

²²¹ Aira ym. 2012, 21,24.

²²² MLL & Kerhokeskus 2005, 10.

²²³ Stone 2005, 41.

ja kehitystä.²²⁴ Koulupäivän aikana saadut onnistumisen kokemukset lisäävät oppilaan itsetuntoa. Kouluympäristöön ja kaverisuhteisiin liittyvät onnistumisen tunteet ja myönteiset kokemukset edistävät koulussa viihtymistä ja pärjäämistä. Koulussa tapahtuva yhteinen harrastaminen ja pelaaminen lisäävät yhteistoimintaa ja sen kautta yhteisön keskinäistä luottamusta ja kuuluvuuden tunnetta.²²⁵

Lasten ei voi odottaa viihtyvän pulpetin ääressä määrällisesti pitkiä aikoja. Siksi välituntien ulkoleikkihetkien vähentäminen, luokkahuonetyöskentelyn kasvattamisella, aiheuttaisi vain enemmän vahinkoa, kuin hyötyä. Lapsilta leikkimisen kieltäminen tarkoittaa samaa kuin kieltäminen heitä olemasta lapsia. Leikkiminen on oikeus, ei etuoikeus.²²⁶

Välituntien yhteydestä kouluviihtyvyyteen on todettu, että välituntien organisointi ja suunnittelu, sekä välituntiympäristön muokkaus leikkimään ja liikkumaan houkuttelevaksi, aikaansaisi mahdollisesti hyvinvointia, joka auttaisi oppilasta keskittymiseen luokkahuoneessa ja luovaa panostausta vaativien tehtävien ratkaisussa luokkahuoneympäristössä. Välituntiliikunnan tehostamisella ja välituntiaktiiviteettien tarjoamisella voidaan myös parantaa aistitiedon jäsentymiseen liittyviä ongelmia. Oppilaat, joilla on ongelmia aistitiedon välittymisessä tai oppilaat, jotka joutuvat helposti riitatilanteisiin, tarvitsevat välituntiliikunnan tukemista ja ohjausta.²²⁷

Välitunneilla lapset ovat motivoituneita ja innostuneita. Se johtuu siitä, että lapset ovat ulkona paineistetusta luokkahuoneesta muiden ikätoveriensä joukossa.²²⁸ Luokkahuoneessa oppilaalta odotetaan keskittymistä, kuuntelua ja tehtäväorientoituneisuutta. Lapsi joutuu koko ajan yrittämään parhaansa ja saattaa tuntea siitä paineita. Ulkona välitunnilla lapsi rentoutuu päivän aikana. Lapsi viihtyy leikkien ja pelaten muiden lasten kanssa.²²⁹ Lapsen innostuneisuudesta seuraa motivaation nousu, joka parantaa kykyä oppia. Välitunnin aikainen innostuminen ja motivaation nousu, auttaa myös kognitiivista asioiden opettelua seuraavalla oppitunnilla.²³⁰ Moni oppilaista kertoo lempitunnin olevan välitunti. Silloin koulupäivän rutiinit katkeavat ja silloin on mahdollisuus leikkiä. Välitunneilla opitaan toiminaan yhteisten sääntöjen mukaan ja olemaan toisten kanssa.²³¹

Koulupäivän liikunnallistaminen on helpointa aloittaa välituntiliikunnasta. Välituntiliikunnan kehittäminen liikunnalliseksi voi tarkoittaa esimerkiksi erilaisten liikuntavälineiden hankintaa tai

²²⁴ Stone 2005, 41; Van Patten 2005, 61.

²²⁵ Pulkkinen & Launonen 2005, 24.

²²⁶ Van Patten 2005, 61.

²²⁷ Ottelin 2015, 134–135.

²²⁸ Pellegrini 2005, 143.

²²⁹ Pellegrini 2005, 143; Kankaanranta & Linnakylä 1993, 16.

²³⁰ Pellegrini 2005, 143.

²³¹ Kankaanranta & Linnakylä 1993, 16.

kouluttamalla opettajista tai oppilaista välituntiohjaajia. Pienillä teoilla saatetaan saada oppilaissa aikaan paljon liikettä välitunnin aikana. Välituntiliikuntaa voidaan edistää myös muokkaamalla piha-alueista liikunnallisempia sekä kannustamalla oppilaita omatoimiseen liikuntaan.²³²

7.2 Liikunnallisten välituntien hyödyt oppilaille ja liikunnasta syrjäytyneille

Liikunnalliset välitunnit ovat tärkeitä oppilaille, koska niiden avulla saadaan suurella todennäköisyydellä oppilaiden jokapäiväinen liikuntasuositus täyteen.²³³ Liikunta lisää tutkimusten mukaan keskittymiskykyä ja elämäniloa. Koulupäivien liikunnalla on vahva yhteys oppilaiden kouluviihtymiseen. Kouluilla on merkittävä rooli parantaa oppilaiden liikuntamääriä ja auttaa juuri niitä oppilaita, jotka ovat liikunnasta syrjäytymisvaarassa. Liikunta liitetään osaksi jokaista koulupäivää, kun kouluissa liikutaan myös liikuntatuntien lisäksi välitunneilla. Tällöin jokaisen oppilaan edellytykset liikkua lisääntyvät. Kouluissa ne oppilaat, jotka liikkuvat liian vähän ja joiden asenne liikuntaa kohtaan on negatiivinen, tarvitsevat liikkuakseen kannustimia ja virikkeitä. Syrjäytymisvaarassa olevien aktivointi vaatiikin erikseen suunniteltuja toimenpiteitä.²³⁴

Nuori Suomi ry:n toteuttamassa Liikunnasta syrjäytyneiden lasten ja nuorten fyysinen aktivointi hankkeessa ja siitä kirjoitetussa raportissa esitellään fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille. Suositus löytyy myös muista Nuoren Suomen liikunta julkaisuista. Suosituksessa kerrotaan liikuntaan suositeltu aika, sekä aika, jonka lapsi saisi viettää erilaisten ruutujen edessä.

”Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille: kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää. Ruutuaikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä.”²³⁵

Liikunnasta syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tunnistaminen on vaikeaa. Liikunnallisia tottumuksia on vaikea huomata esimerkiksi lapsen ulkoisista ominaisuuksista. Poikkeuksena ovat ylipainoiset lapset, mutta silloinkaan ei aina tiedetä mistä ylipaino johtuu. Joissakin hankkeissa käytetään liikunnasta syrjäytyvien lasten tunnistamiseen apuna terveydenhuollon asiantuntijoita, jotka ovat ottaneet selvää perheen elintavoista. Liikunnasta syrjäytymisvaarassa olevan lapsen piirteitä ovat myös heikot motoriset taidot, poikkeava aggressiivinen käyttäytyminen, vammaisuus tai pitkäaikaissairaus. Myös nuoret, joilla on todettu olevan vaikeus liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, heillä on suuri mahdollisuus olla liikunnasta syrjäytyneitä.²³⁶

²³² Likes & Linet 2009, 3, 12; Asanti & Oittinen 2006, 27–31.

²³³ Scrugg, Beweridge & Watson 2003, 156–159.

²³⁴ Rajala 2010, 7.

²³⁵ Nuori Suomi 2008, 18; Aira ym. 2012, 7.

²³⁶ Rajala 2010, 24.

Ohjattu välituntiliikkuminen parantaa lasten työvirettä, motivaatiota ja vähentää koulukiusaamista. Välituntiliikkumisesta seuraavat hyödyt ovat siis laajoja. Ohjattu välituntitoiminta ja välituntiohjaajaoppilas innostaa nuoria opettamaan toisilleen uusia leikkejä, liikkumaan keskenään eri ikäluokat sekaisin ja suunnittelemaan omalle koululle mielekästä välituntiohjelmaa. Välkkäri-toiminnassa mukana olleet oppilaat kokivat tehtävän mieleiseksi ja vastuulliseksi. Välkkäreillä oli halu vaikuttaa tylsiltä tuntuneisiin välitunteihin ja kokeilun jälkeen välitunnit tuntuivat innostavammilta. Kokeilukoulujen opettajien mielestä välkkäri-toiminta aktivoi koko koulun liikkeelle ja koulun pihalla leikittiin ja pelattiin yhdessä. Opettajat huomasivat ohjatuilla välitunneilla olleen myös positiivinen vaikutus ohjaamattomiin välitunteihin, jolloin oppilaat jatkoivat uusien pelien pelaamista yhdessä. Ohjattujen välituntien huomattiin myös tukevan Kiva koulu- kampanjaa, koska koulukiusaaminen vähentyi ohjatuilla välitunneilla. Usein koulukiusaamista tapahtuu juuri tilanteissa, joissa välituntivalvoja ei ole paikalla. Nyt kaikkien liikkeessä yhdessä on välituntien valvominenkin helpompaa.²³⁷

Auli Ottelin väitöskirja (2015) Jyväskylästä *Happohirviöistä maagereihin välituntitoiminnasta virtaa luokahuonetyöskentelyyn?* tutki välituntien vaikutusta oppitunteihin. Väitöskirjan lähtöajatuksena oli, että Ottelin oli huomannut itse luokanopettajan työssä oppilaiden välituntiliikunnalla olevan vaikutus oppilaiden tarkkaavaisuuteen tai pitkäjänteisempään työskentelyyn luokkatilanteessa. Liikunta oppituntien välissä auttoi oppilaita keskittymään paremmin seuraavalla tunnilla. Ottelin järjesti tutkimuksen, jossa hän tutki 1-2. luokkalaisten oppilaiden aktiivisuutta välitunneilla, oppitunneilla ja vapaa-ajalla aktiivisuusmittarien avulla. Hän tutki myös kuvakoosteita välitunneista ja videoituja luokahuonetyöskentelyjä. Ottelinin tutkimuksen aikana oppilaiden fyysinen aktiivisuus välitunnilla koostui ainoastaan vapaasta leikistä. Ohjattua välituntitoimintaa ei järjestetty.²³⁸

Ottelinin tutkimuksessa tutkittiin välituntiliikunnan vaikutuksia oppitunneilla keskittymiseen ja Ottelin rajasi pois muut keskittymiseen vaikuttavat tekijät kuten unen määrän, aamupalan ja oppilaan temperamentin, koska ne olivat tutkimuksen mukaan normaalilla tasolla tai keskimääräisten suositusten mukaiset. Temperamentissa oli kuitenkin eroja oppilaiden välillä. Tutkimuksen aikana havaittiin, että pääosa oppilaan levottomuudesta oli oppilasta itseään häiritsevää toimintaa, kuten liikehdintää paikallaan, eikä se häirinnyt työrauhaa. Lokakuu oli tutkimuksissa esiin noussut kuukausi, jolloin levottomuutta ja häiritsevää käytöstä oli eniten.²³⁹ Aktiivisuusmittarista saatujen tuloksien mukaan noin 94 % oppilaiden fyysisesti aktiivisista

²³⁷ Mäkinen 2012.

²³⁸ Ottelin 2015, 8,139, 144.

²³⁹ Ottelin 2015, 144.

leikeistä oli teholtaan todella kevyttä tai kevyttä. Jotta kuormittavuus lisääntyisi, välituntien tulisi olla pidempiä, koulupihan olla virikkeellisempi ja välitunti-interventioita tulisi pohtia uudelleen.²⁴⁰

Tutkimuksessa Ottelin totesi, että

”Pelkästään välituntien fyysisen aktiivisuuden ja oppilaiden motorisen levottomuuden yhteyden tutkiminen ei anna liikunnan ja oppimisen välisestä yhteydestä kattavaa kuvaa. Liikunnalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa suotuisasti oppimiseen monin tavoin koko ihmisen elämänkaaren ajan, mikäli sille annetaan mahdollisuus, ja mikäli ihmiset tarttuvat tähän mahdollisuuteen.”²⁴¹

Tutkimuksen tulos kuitenkin oli, että tilastollisesti merkitsevää eroa oppituntien levottomassa toiminnassa fyysiseen välituntiaktiivisuuteen rinnastaen ei todettu. Tutkimus kuitenkin kannustaa hyödyntämään välitunteja oppilaiden aktiivisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.²⁴²

Liikkuvan koulu projektiin liittyen Tuija Tammelin, Kaarlo Laine ja Salla Turpeinen ovat tehneet Liikkuva koulu-ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 tutkimuksista tutkimusraportin *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus*, joka on julkaistu Jyväskylässä 2013. Seurannan ja tutkimuksen tarkoitus oli kerätä tietoa suomalaisten oppilaiden fyysisestä aktiivisuudesta ja seurata miten aktiivisuus muuttuu pilottivaiheen edetessä. Liikkuva koulu-ohjelman tarkoitus on lisätä liikuntaa ja aktiivisuutta kouluissa. Koulujen toimintakulttuurit pyritään muokkaamaan oppilaiden hyvinvointia edistäviksi.²⁴³

Tutkimukseen osallistui 698 ala- ja yläkoulun oppilasta kymmenestä eri koulusta eri puolilta Suomea. Tulokset kertovat uutta tietoa oppilaiden fyysisestä kokonaisaktiivisuudesta koulussa sekä vapaa-aikana. Suositusten mukaan alakoululaisen tulisi liikkua ½–2 tuntia päivässä ja yläkoululaisten 1–1½ tuntia päivässä. Alakoululaisille kertyi reipasta liikuntaa tunti päivässä noin 50 % vastaajista. Yläkoulussa tilanne oli huonompi 17 % vastaajista. Alakoululaisista vain 1 % kertoi liikkuvansa päivän aikana kaksi tuntia. Ruudun ääressä vietetty suositusaika 2 tuntia ylittyi selvästi molemmissa kouluissa.²⁴⁴

Tutkimustuloksena ilmeni, että koulunliikuntatunnit eivät yksin riitä kouluikäisten liikunnaksi. Vaikka liikuntatunti tavoittaa kaikki oppilaat, se ei ole tarpeeksi liikuntaa kouluikäiselle lapselle. Liikuntatuntien lisäksi tarvitaan runsaasti muuta fyysistä toimintaa. Tärkeintä on pohtia, miten vähiten liikkuvat lapset saataisiin myös innostumaan liikunnasta ja mukaan liikuntaan. Koulujen tehtävä on lisätä liikuntaa koulupäiviin, jotta oppilaita kannustetaan liikkumaan myös vapaa-ajalla. Tutkimuksessa selvisi myös, että alakouluissa välitunnit ovat selvästi aktiivisempia

²⁴⁰ Ottelin 2015, 125.

²⁴¹ Ottelin 2015, 143.

²⁴² Ottelin 2015, 145.

²⁴³ Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 8.

²⁴⁴ Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 8, 75.

kuin yläkouluissa. Pilottivaiheen aikana saatiin kuitenkin rohkaisevaa esimerkkiä yläkouluista, joissa toimintakulttuuria pystyttiin muuttamaan aktiivisemmaksi.²⁴⁵

²⁴⁵Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 76.

8 TULOSTEN ESITTELY JA TARKASTELU

Tässä luvussa vastataan luvussa kaksi esitettyihin tutkimuskysymyksiin sekä tarkastellaan tutkielman tuloksia. Luvussa vertaillaan kansakoulun ja peruskoulun erityispiirteitä ja vaikutuksia koulukokemuksiin ja –viihtyvyyteen. Tutkielman tarkoituksena oli pohtia miten ja mistä syistä kouluviihtyvyys on muodostunut Suomessa nykyiselle tasolle. Kysymyksen avaamiseksi tutkielmassa lähdettiin liikkeelle koululaitoksen syntymisestä Suomeen, kehityksestä kansakouluksi ja myöhemmin peruskouluksi. Tutkielmassa on pohdittu 2000-luvun koulun muutoksia ja tilannetta, jossa peruskoulumme on nyt vuonna 2018 Opettaja-lehden diskurssien mukaan. Seuraavissa alaluvuissa vastataan kysymys kerrallaan luvussa kaksi esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja luvun lopuksi pohditaan mikä yhdistää nykykoulumme menneeseen aikaan.

8.1 Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin?

Suomalaisten oppilaiden hyvää koulumenestystä varjostaa tieto siitä, että oppilaat eivät viihdy koulussa.²⁴⁶ Tässä tutkielmassa on avattu kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja tarkasteltu tilannetta 1900-luvulla kansakouluajana sekä vuonna 2018 muutoksessa olevassa peruskoulussa. Kansakoulua käyneiden oppilaiden ääninauhoilta saatiin tietoa siitä, millaista oli opiskelu kansakoulussa, millaisia koulukokemuksia heillä on ja mitkä asiat koulussa koettiin mielisina tai epämielisina. Näiden vastausten kautta on tutkielmassa luotu kuvaa kansakoululaisten viihtymisestä koulussa.

Tutkielman teorian ja ääninauhojen perusteella tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä, oppilailta kysyttäessä, olivat koulukaverit. Koulu nähtiin paikkana, jossa tavataan oman ikäisiä kavereita ja saadaan uusia ystäviä.²⁴⁷ Sekä 1900-luvun lapset että 2000-luvun lapset kokevat koulun sosiaalisena paikkana, jossa nähdään samanikäisiä lapsia ja saadaan ystäviä. Koulussa käyminen koetaan sosiaalisten suhteiden takia merkittävänä instituutiona, josta pois jääminen

²⁴⁶ Konu 2002, 32; Harinen & Halme 2012, 9; Kämppi 2012, 7.

²⁴⁷ Samdal ym. 1998, 383; Janhunen 2013, 59–60; Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y0012-0013.

vaikuttaisi kielteisesti kaverisuhteisiin. Oppikoululaisten omat teiniseurat toimivat esimerkkinä siitä, miten oppikouluun pääseminen merkitsi myös vahvaan sosiaalisen ryhmään kuulumista ja omissa tapahtumissa käymistä.²⁴⁸

Seikat, jotka vaikuttivat kansakoulussa viihtymiseen, olivat ääninauhojen mukaan koulukaverien lisäksi opettajat, koulun retket ja kuuluminen porukkaan. 1900-luvun alussa koulunkäyntiä ei pidetty itsestäänselvyytenä, vaan koulu nähtiin etuoikeutena parempaan elämään. Koulua arvostettiin sieltä saatavien valmiuksien kautta ja koska koululaisilla oli omat kaveriporukat ja illanvietot. Työläisten lapilla ei ollut samanlaisia mahdollisuuksia iltaisin huvitella.²⁴⁹ Ääninauhoilta nousi esiin koulunretket mukavina koulumuistoina. Luokkaretkillä oppilaat tutustuivat uuteen kaupunkiin tai kohteeseen oman luokan kanssa. Yöpyminen yhdessä luokan kanssa lisäsi luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja myönteistä kuvaa koulusta.²⁵⁰

Muut sosiaaliset suhteet, kuten suhde omaan opettajaan ja koulun muuhun henkilökuntaan nousi esiin sekä kansa- että peruskoululaisten näkemyksissä kouluviihtymiseen vaikuttavista tekijöistä.²⁵¹ Oppilaiden suhtautuminen omaan opettajaan on muuttunut 100 vuoden aikana etäisestä kunnioituksesta läheiseksi ja jopa kaverilliseksi. Uskonnonlisestä oppi-isästä on sadan vuoden aikana tullut huolehtiva opettaja, jota kiinnostaa miten oppilas voi. 1900-luvun alussa ääninauhojen perusteella oppilaat kunnioittivat ja arvostivat opettajiaan. Opettajia ei pelätty, mutta heitä ei koettu kovin läheisinä tai avuliaina.²⁵² Pääkirjoitusten diskursseissa nousi esille vahvasti opettajien väsyneisyys lisääntyneiden työtehtävien määrän vuoksi. Opettajien työssä jaksaminen nähtiin verrannollisena oppilaiden koulussa pärjäämisen ja jaksamisen kanssa. Opettajien lisääntyneiden työtehtävien nähtiin pääkirjoituksissa vaikuttavan opettajan oppilaiden kanssa viettämään ajan määrään ja sitä kautta oppilaiden kokemaan tunteeseen opettajan välittävyydestä.²⁵³

Opettaja-lehdestä noussut neljäs diskurssi (kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi) kuvailee koulun tilannetta vuonna 2018. Koulu koetaan paikkana, jossa oppilaiden halutaan viihtyvän. Kouluviihtyvyyden laskulla on huomattu yhteys laskeneisiin oppimistuloksiin kansainvälisissä mittauksissa.²⁵⁴ Erilaiset välitunti- ja liikuntahankkeet ovat tutkimusten mukaan nostaneet oppilaiden koulussa viihtymistä. Leikki ja peli ovat tärkeä osa lasten luontaista kehitystä

²⁴⁸ Kaarninen 2011, 426–427.

²⁴⁹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: y/0012-0013, Y/00844, Y/00847Alanne, Y/00847 Järvinen, Y/03253, Y/04159, Y/04945, Y/03208 ja Y/00966.

²⁵⁰ ²⁵⁰ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha: y/0012-0013.

²⁵¹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: y/0012-0013, Y/00844, Y/00966; Linnakylä 1993; Samdal ym. 1998; Kämppi 2012, 9.

²⁵² Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00844, Y/03253 ja Y/04945.

²⁵³ Puustinen 2017, 4/2017, 7/2017, 13/2017.

²⁵⁴ Puustinen 2017, 1/2017, 4/2017, 5/2017.

ja niiden kautta tapahtuu myös oppimista. Myönteiset leikki ja liikuntahetket koulupäivän aikana lisäävät lapset myönteistä kuvaa koulusta ja samalla parantavat työrauhaa luokissa.²⁵⁵ Liikunta lisää tutkimusten mukaan lasten elämäniloa ja keskittymiskykyä. Liikunnalla ja leikillä on todettu positiivinen vaikutus koulupäivien kulkuun ja sitä kautta ne muodostavat positiivisia mielikuvia koulusta.²⁵⁶

Koulussa lapsi on pääsääntöisesti tekemisissä luokkatovereidensa kanssa, mutta välituntisin lapsi tapaa koko koulun oppilaita ja henkilökuntaa. Välitunnit ovat oppilaiden aikaa sosialisoitua ja luoda verkostoa ympärilleen. Siksi juuri välitunneilla on suuri merkitys siihen, tunteeko oppilas olonsa hyväksi koulussa. Välituntiviihtyvyys nostaa oppilaan käsitystä koulusta mieleisenä paikkana. Jos oppilas joutuu viettämään päivän aikana monta välituntia yksin, se vaikuttaa hänen kouluviihtyvyyteensä negatiivisesti. Siksi juuri opettajien ja kasvattajien on hyvä miettiä välitunteja osana koulua ja koulupäivää. Usein opettajat mieltävät välitunnin myös omaksi tauoksi, jolloin opettaja lähtee opettajanhuoneeseen ja oppilaat lähtevät ulos. Välituntivalvojat huolehtivat välitunnin asioista ja opettaja palaa luokkaan taas oppilaiden sinne saavuttua. Välituntien hyödyt huomataan innostuneissa ja aktiivisissa oppilaissa, jotka viihtyvät paremmin koulussa.

Myös ääninauhoilla nousi esiin välituntien merkitys koulussa viihtymiseen. Ääninauhoilla kuvailtiin välituntileikkejä, sitä kuinka välituntisin pojat härnäisivät tyttöjä ja välituntien aikana käytyjä mäenlaskukisoja.²⁵⁷ Ääninauhoilta tehdyn tulkinnan mukaan oppilaat pitivät välitunneista ja niiden aikana leikittiin kaverien kanssa ja pyrittiin saamaan tyttöjen huomiota.

8.2 Millaisia ovat oppilaiden koulukokemukset ennen ja jälkeen peruskoulu-uudistuksen?

Ääninauhojen perusteella voidaan sanoa, että kansakoulun oppilaat arvostivat koulua ja halusivat käydä siellä. Koulun tehtävänä ei pidetty oppilaiden viihdyttämistä, vaan asioiden oppimista, jotta saattoi siirtyä oppikouluun tai tulevaan ammattiin. Koululla nähtiin selkeä tarkoitus: valmistaa lapsi seuraavaan kouluun tai työelämään. Koulun tärkeimpänä tehtävänä pidettiin lukemaan opettamista, mutta myös kädentaidot ja elämässä tarvittavat yleiset taidot (kuten hyvä käytös) mainittiin koulun tehtävänä.²⁵⁸

²⁵⁵ Jääskeläinen, Kivimäki & Pekkala 1985, 6–7; MLL & Kerhokeskus 2005, 10.

²⁵⁶ Rajala 2010, 7.

²⁵⁷ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: Y/0012-0013 ja Y/00847.

²⁵⁸ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: Y/00844, Y/00847Alanne, Y/00847Järvinen, Y/03253 ja Y/04945.

Kansakoulun oppiaineet olivat aihe, josta ääninauhoilla oli erilaisia mielipiteitä. Kaikkien vastausten mukaan kuitenkin oppiaineilla oli tärkeä vaikutus kokemukseen koulusta. Laskento, lukeminen, kirjoittaminen, voimistelu, laulu ja käsityöt jakoivat mielipiteitä suosikki ja inhokki aineina. Samaa mieltä kansakoululaiset olivat siitä, että ulkoa opettelu ja luokan edessä lausunta olivat epämiellyttäviä ja ne lisäsivät riskiä tulla nolatuksi luokan edessä.²⁵⁹ Kansakoulu pohjautui pitkälti opetusmenetelmänä opettajan yksinpuhumiseen. Lapsilähtöinen opetustyyli ei ollut vielä saavuttanut suosiota, joten oppiminen tapahtui pitkälti kuuntelemalla. Lapset ovat nykyään ja ovat aina olleet luontaisia liikkumaan, tekemään ja kokeilemaan asioita. Kansakoulun opetustyyli saattoi tuntua oppilaista pitkästyttävältä ja puuduttavalta tästä syystä, koska ainoa virike tunneilla oli kuuntelu ja muistiinpanojen tekeminen.

Tutkielmaan päätyneet koulukokemukset olivat varsin myönteisiä. Ennakko-oletukseni olivat olleet paljon kielteisempää kansakoulujärjestelmää kohtaan. Suurin tähän vaikuttanut asia oli käsitykseni kansakoulun rangaistusjärjestelmästä. Olin kuullut tarinoita väkivaltaisista opettajista ja oppilaista, jotka pelkäävät opettajaa kovasti. Ääninauhoilla ei tullut esiin kertomuksia väkivaltaisista opettajista. Rangaistukset mainittiin lähes jokaisessa ääninauhassa, mutta oppilaat kokivat rangaistukset osaksi koulun järjestelmää ja niiden merkityksen tärkeäksi. Rangaistuksia ei pidetty liian rajuina tai kovina. Ääninauhoissa kerrottiin, että rangaistuksia jaettiin harvoin ja silloinkin vain niitä tarvitseville.²⁶⁰ Koulukokemukset olivat ääninauhoista tehtyjen tulkintojen mukaan varsin myönteisiä.

Peruskoulu-uudistuksen jälkeisissä pääkirjoituksissa 2017–2018 korostettiin lasten koulukokemusten olevan muutoksessa. Koulussa pärjääminen ja viihtyminen on laskenut huippu vuosista, mutta edelleen suomalaiset lapset ovat hyviä koulussa. Tuloksien ei kuitenkaan voida olettaa aina pysyvän ylhäällä ilman ponnisteluja. Sen vuoksi 2000-luvun loistavat oppimistulokset on pidettävä yllä kovalla työllä. Se tarkoittaa sitä, että uusia tapoja oppia ja opettaa kehittyä jatkuvasti: opetusmenetelmät ovat muuttumassa ja ovat jo muuttuneet digitaalisiksi, etäopiskelu verkossa yleistyy, tutkiminen ja yhteisölliset tavat opiskelussa ovat lisääntyneet.²⁶¹ Budjettileikkausten vuoksi opettajien on oltava luovempia ja oppimista tapahtuu erilaisissa ympäristöissä. Pääkirjoituksista löytynyt diskurssi huoli opettajien työssä jaksamisesta heijastuu oppilaiden kokemuksiin koulusta. Väsyneet ja kiireiset opettajat eivät takaa oppilaille parasta mahdollista opetusta.

²⁵⁹ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat Y0012-0013, Y/00847 ja Y/00844.

²⁶⁰ Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauha Y/00844, Y/00847 ja Y/03253.

²⁶¹ Puustinen 2017, 4/2017; Pölönen 2017, 18/2017.

Kun suomalaisista oppilaista 25 % kärsii mielenterveysongelmista ja suurin osa opettajista kokee käytössä olevan tuen määrän liian vähäisenä, ollaan tilanteessa, jossa kouluviihtyvyys laskee. Oppilaiden kokemus koulusta pohjautuu turvallisuuden tunteeseen. Sitä luo turvallinen oppimisympäristö, sosiaaliset suhteet ja välittävä opettaja. Jos yksikin näistä muuttujista on pielessä tai poissa pelistä, näkyy se oppilaan kouluviihtyvyydessä. Lakiin on kirjattu määräys turvallisen oppimisympäristön takaamisesta jokaisella oppilaalla. Tämän toteutumiseksi tuen määrän tulisi nousta ja tuen hakeminen tulisi tehdä helpommaksi.²⁶²

Myönteisiä koulukokemuksia on Suomessa pyritty nostamaan erilaisten välitunti ja liikunta hankkeiden myötä. Kolmannen Opettaja-lehdistä löytyneen diskurssin (kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi) mukaisesti oppilaiden kouluviihtyvyyttä on pyritty lisäämään erilaisilla hankkeilla. On huomattu, että oppilaan viettämä aika välituntisin vaikuttaa oppilaan kuvaan koulusta. Sen vuoksi välitunneille on pyritty kehittämään mielekästä tekemistä. Ohjatut pelit ja leikit välituntisin auttavat yksinäisiä oppilaita pääsemään mukaan porukkaan ja nauttimaan välitunneista.²⁶³ Välitunti leikeillä on myös todettu vaikutus oppilaiden liikunnan lisäämiseen koulupäivän aikana ja sitä kautta on saatu positiivisia tuloksia oppilaiden jaksamisesta ja yleisestä vireystilasta.²⁶⁴

8.3 Millaisia asioita Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosilta 2017–2018 nostavat esiin suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnista tällä hetkellä?

Vuoden 2018 kouluviihtyvyystilannetta on tutkielmassa lähestytty Opettaja-lehdestä löytyneiden diskurssien avulla. Diskurssien mukaan opettajien työssä jaksaminen heijastuu oppilaiden koulussa pärjäämiseen ja jaksamiseen. Opettaja-lehden mukaan huoli oppilaiden kouluviihtyvyydestä on merkittävä. Epämotivoituneet oppilaat eivät menesty koulussa, eivätkä peruskoulun jälkeen hakeudu jatkokoulutukseen.²⁶⁵ Tämä kierre heijastuu tulevaisuudessa työelämään ja valtion kassaan. Muutos oppilaiden koulukiinnostukseen säästää tulevaisuudessa suuren summan rahaa, kun maksettavana ei ole koulupudokkaiden työttömyysmaksuja ja uudelleen kouluttautumista. Puustisen mukaan tilanne on vielä hyvä:

”Melkein kaikki nuoret aloittavat peruskoulun jälkeen toisen asteen opinnot ja entistä useampi saa ne valmiiksi. Kuitenkin jokainen toisen asteen ulkopuolelle jäävä nuori on liikaa, ja kaikkien kyydissä pitämiseksi on tehtävä entistä

²⁶² Ks. tutkielmasta s. 54 lait salassapitovelvollisuudesta ja tietosuojakysymyksistä.

²⁶³ Asanti & Oittinen 2006; Aira ym. 2012.

²⁶⁴ Rajala 2010, 7.

²⁶⁵ Puustinen 2017, 9/2017.

lujemmin töitä. Nuorella kun ei ole tulevaisuutensa varalle parempaa vakuutusta kuin koulutus.”²⁶⁶

Peruskoulun tehtävänä nähdään luoda pohja jatkokoulutukselle. Peruskoulu ei itsessään anna tarvittavia eväitä hyvän elämän takeeksi, mutta antaa loistavan pohjan jatkaa kouluttautumista oman kiinnostuksen mukaan. Peruskoulun kantavana ajatukseni onkin ollut tasa-arvoinen pohjakoulutus kaikille suomalaisille lapsille. Sen jälkeen lapsen omaksi tehtäväksi jää valita suunta, jota haluaa opiskella lisää.

Opettaja-lehdestä löytynyt neljäs diskurssi (kampanjat ja projektit kouluviihtyvyyden parantamiseksi) kertoo selvän huomion: kouluviihtyvyyden eteen on kouluissa tehtävä töitä. Tasavallan presidenttikin on ottanut tehtäväkseen parantaa suomalaisten oppilaiden koulussa viihtymistä jakamalla stipendejä kouluilla, joissa tehdään töitä asian parantamiseksi. Erilaisten välituntihankkeiden lisäksi on Suomessa yleistyneet kampanjat oppitunneille. Kampanjoiden tarkoitus on lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä ja aktivoida kaikki toimimaan aktiivisesti yhdessä.²⁶⁷ Oppilaiden ei pidä kokea koulupäivän aikana hetkiä, jolloin he jäävät omasta tahdostaan leikkien tai tilanteiden ulkopuolelle. Syrjäytyminen ja porukkaan kuulumattomuus laskevat oppilaan opiskeluintoa ja halua aamuisin lähteä kouluun. Kun oppilas tietää, että hänellä on koulussa kavereita ja hänet otetaan mukaan toimintaan, se vahvistaa oppilaan itsetuntoa.

Opettaja-lehden pääkirjoituksista kumpusi vahva huoli koulutuksen rahoituksen leikkauksista.²⁶⁸ Opettajien palkat, korvaukset työajan ulkopuolella tehdyistä töistä ja suunnitteluajan riittämättömyys ovat asioita, jotka lehden mukaan heijastuvat koululaisten arkeen. Peruskoulun käydessä läpi uudistusten myllerrystä on ymmärrettävää, että oppilaat reagoivat tilanteeseen. Kolmiportaisen tuen malli pyrkii tarjoamaan apua ja tukea kaikille sitä tarvitseville, mutta henkinen apu ja kuunteleminen on se, mitä oppilaat tällä hetkellä kaipaavat. Aikuisten aikaa kuunnella oppilaiden murheita ja huolia sekä niistä yhdessä keskustelu luo oppilaalle tunteen turvallisesti kouluympäristöstä, jossa oppimista on mahdollista tapahtua.²⁶⁹

8.4 Nykykoulu yhteydessä menneeseen

Tässä tutkielmassa on pohdittu kansakoululaisten koulukokemuksia 1900-luvun alussa ja Opettaja-lehden diskursseja peruskoululaisten kouluviihtyvyydestä vuonna 2018. 100 vuoden aikana

²⁶⁶ Puustinen 2017, 9/2017.

²⁶⁷ Puustinen 2017, 12/2017.

²⁶⁸ Pölönen 2017, 21/2017.

²⁶⁹ Puustinen 2017, 10/2017.

suomalainen koululaitoksemme on kulkenut pitkän matkan kohti kaikille tasa-arvoista ja samat valmiudet antavaa koulujärjestelmää. Koulun tehtävä on kuitenkin pysynyt samana: opettaa oppilaille elämässä vaadittavia asioita. 1900-luvun alkupuolella näiksi asioiksi voidaan ääninauhojen perusteella luetella kirjoitus- ja lukemistaito, laskeminen, käsityöt, kuuliaisuus, katekismuksen ulkoa opettelu, virsien laulanta ja ripille pääsy. Näiden taitojen myötä oppilas oli valmis astumaan avioliittoon ja oli kykenevä selviämään elämän eteen tuomista haasteista. Sama tehtävä nykykoulullamme on: kasvattaa lapsista ja nuorista kunnollisia yhteiskuntamme jäseniä, jotka osaavat huolehtia itsestään ja toisista sekä löytävät oman väylän jatko kouluttautua peruskoulun jälkeen.

Oppikoulun myötä koulun tehtävä laajeni kansakouluun nähden. Oppikoulun tarkoituksena oli avata ovia oppilaille arvostettuihin ammatteihin tai valmistaa heitä yliopisto-opintoihin. Oppikoulun käynyt henkilö sai tietyn arvon ja maineen yhteiskunnassa, joka aiheutti kateutta niissä, jotka eivät oppikouluun olleet pyrkimisen jälkeen tulleet valituiksi. Oppikoululaiselle avautui ovi hyväpalkkaiseen työhön ja hän sai nauttia yhteisön arvostuksesta hyvän koulutuksen vuoksi. Yliopisto nähtiin paikkana heille, jotka tähtäsivät korkeisiin hallinnollisiin virkoihin. 2000-luvulla yliopistoilta on murennettu maine eliittien korkeasti sivistävänä korkeakouluna. Yliopistoihin on mahdollisuus jokaisen suomalaisen nuoren hakeutua lukio tai ammatillisen koulutuksen jatkona. Yliopistoihin pääsy määräytyy pääsykokeiden kautta ja alasta riippuen sisään pääsee hyvän lukutaidon ja ulkoa opettelu taidon myötä. (Vrt. kansakoulun ulkoa opettelu.)

Kansakoulun muuttuminen kaikille ilmaiseksi ja pakolliseksi²⁷⁰ mahdollisti koko kansakunnan kattavan opetuksen. Lapsien siirtyminen pelloilta koulunpenkeille mahdollisti Suomen kehityksen yhdeksi maailman johtavaksi hyvinvointivaltioksi. Koululaitoksen kautta pystyttiin toteuttamaan kaikille Suomen lapsille terveys- ja hammastarkastukset, sekä jakamaan infoa maanpuolustuksesta, raittiudesta, perhesuunnittelusta ja terveellisistä elämäntavoista. Sama valtakunnallinen valistus jatkuu kouluissamme tänäkin päivänä. Valtakunnallinen OPS määrittelee kaikkia vuosiluokkia koskevat opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Sitä kautta oppilaille jaetaan terveystiedon tunneilla tietoa päihteistä, ehkäisystä ja edelleen myös terveellisistä elämäntavoista. Liikuntatunneilla huolehditaan nuorten liikunnallisten valmiuksien ylläpitämisestä ja yritetään innostaa heitä liikkumaan myös vapaa-ajalla. Valtakunnalliset Move!-mittaukset²⁷¹ antavat tietoa peruskoulun 5. ja 8. –luokkalaisten oppilaiden terveydentilasta oppilashuollolle.

Erityisen tuen antaminen ja saaminen on edistys, jonka koulujärjestelmämme on ottanut tultaessa 1900-luvun koulusta 2000-luvulle. Erilaisten oppilaiden huomioiminen tasa-arvoista

²⁷⁰ Ks. tutkielman luku 4.1 ja 4.2.

²⁷¹ Ks. tutkielmasta s. 35.

koulutusta ansaitsevina henkilöinä on avannut ovet suomalaisille kuuroille, kehitysvammaisille ja erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille. Koulujen eriyttäminen ja inklusio ovat mahdollistaneet erilaisten oppilaiden opiskelun peruskoulussa joko yleisluokilla, tai pienryhmissä tai erityisluokilla. Suomessa on käytössä omia kehitysvammaisille tai erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille omia kouluja ja luokkia peruskouluissa, mutta kasvava trendi on, että he voisivat olla mukana lähikoulun opetuksessa. Lapsen etujen mukainen toiminta määrää toimintatavat tilannekohtaisesti. Lapsen oikeuden mukaan, hän saa parasta hänelle kuuluvaa opetusta, sitä parhaiten tarjoavassa paikassa. Tämä asettaa luokanopettajat tilanteeseen, jossa heillä tulee olla valmiuksia työskennellä erityislasten kanssa perusopetuksessa. Aiemmin tällaista tilannetta ei ollut, koska erityisillä lapsilla ei ole aina ollut oikeus koulunkäyntiin. 1900-luvun alussa perhe teki päätöksen siitä, oliko perheellä varaa lähettää lapsi kouluun. Kouluun pääsy koettiin etuoikeutena ja mahdollisuutena. 2000-luvun lapset saattavat pitää koulua itsestäänselvyytenä, koska heillä ei ole käsitystä siitä, millaista elämä olisi ilman kouluttautumista. Näille z-sukupolven²⁷² lapsille on tärkeää kertoa koulun merkityksestä ja siitä, kuinka etuoikeutettuja he ovat maailmassa, saadessaan ilmaisen tasa-arvoisen yhdeksän vuotta kestävä peruskoulutuksen ja mahdollisuudet jatko-opiskeluun. Tämän asian ymmärtäminen ja koulutuksen pitäminen ei-itsestäänselvyytenä saattaisi osaltaan vaikuttaa suomalaisten lasten kouluviihtyvyyteen.

²⁷² Z-sukupolvella tarkoitetaan yleisesti 2000-luvun jälkeen syntyneitä sukupolvea. Z-sukupolvea kuvataan usein elektronikan ympäröimänä syntyneenä sukupolvena. Tekniikka ja digilaitteet ovat vahvasti edustettuina z-sukupolven elämässä, eivätkä he ole nähneet maailmaa ilman tietokonetta.

9 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli pohtia suomalaisen koululaitoksen kehitystä nykypäivän kouluksi ja vertailla koulukokemuksia ja kouluviihtyvyyttä kansakoulussa ja peruskoulussa. Tutkielman otsikossa esitetty kysymys: *Pitääkö koulussa viihtyä?* on koko tutkielman lähtökohta ja ydinkysymys, joka ohjasi tutkielman käsittelemään niitä teorioita, aineistoja ja aiempia tutkimuksia, joita tässä tutkielmassa on nyt käytetty. Koululaisten kouluviihtyvyys tilanteen ollessa 2000-luvulla laskussa, ovat mediat, alan ammattilaiset, lasten vanhemmat ja oppilaat itse pohtineet kysymystä onko koulun tehtävä viihdyttää oppilaita. Myös opettajienkoulutuksessa käsitellään tätä aihetta ja perustellusti vastataan kysymykseen.

Tässä tutkielman viimeisessä luvussa vastataan otsikossa esitettyyn kysymykseen tutkimusaineistojen pohjalta saatujen tulosten ja tulkintojen perusteella. Vastaus on kaksiosainen, koska samaa vastausta ei voida antaa kansakoulujärjestelmästä ja peruskoulusta, niiden ideologioiden ollessa erilaisia. Aloitetaan vastaus ajasta ennen kansakoulua.

9.1 *Pitääkö koulussa viihtyä?*

1900-luvun alkupuolella koulu koettiin etuoikeutettujen kaupunkilaislasten²⁷³ mahdollisuutena oppia uusia asioita. 1900-luvun alussa oli vielä yleistä, että koulua käytiin pikkukouluissa, kiertokouluissa ja supistetuissa kouluissa. Kaikilla lapsilla ei ollut mahdollisuutta käydä koulua, vaan vanhemmat kasvattivat lapset kotona ja ammattiin opittiin seuraamalla isän tai äidin työskentelyä. Ripille pääsy kuului suomalaisten nuorten nuoruuteen ja sitä kautta sai luvan solmia avioliiton ja siirtyä aikuiseksi. Rippikoulun tehtävä oli opettaa nuoret lukemaan, mutta usein lukeminen oli kuitenkin ulkoa opeteltujen värssyjen toistamista. Tässä vaiheessa ei voida puhua

²⁷³ Usein vielä pojat lähetettiin kouluun ennen tyttöjä.

minkäänlaisesta ajatuksesta koulussa viihtymisestä. Koulu oli harvinainen ylellisyys, johon maaseudun lapsilla ei ollut varaa, eikä tarvetta mennä. Opetus kouluissa oli ankaraa ja kurinalaista.

Vuonna 1921 voimaan astunut oppivelvollisuuslaki määräsi kaikki suomalaiset lapset kouluihin. Siirtymäaikaa annettiin kuitenkin reilusti, eikä laki vieläkään todella koskenut aivan kaikkia suomalaisia lapsia. Lähtökohta laissa kuitenkin oli, että suomalaiset lapset lähetettiin nyt pois pelloilta koulunpenkille. Lapset olivat kotona tottuneet työntäyteiseen elämään. Lapset suorittivat perheen askareita siinä missä aikuisetkin. Ruumiillista työtä tehtiin paljon ja lapset olivat mukana talon kaikissa askareissa ennen kouluun siirtymistä. Lapsuutta ei vielä käsitteenä ymmärretty, eikä lapsen oikeutta leikkiä ja olla lapsi. Kun oppivelvollisuuden myötä lapset siirtyivät kouluun, oli se heille hyvin erilaista kuin työt kotona. Koulussa sai istua paikallaan ja ruumiillisen työn määrä väheni. Moni oppilas koki pääsevänsä helpommalla koulussa, jossa piti rasittaa ruumiin sijasta aivoja.

Kansakouluaikana ei vielä puhuttu yleisesti koululaisten viihtymisestä koulussa. Oppivelvollisuuden myötä kaikkien lasten velvollisuutena ajateltiin koulunkäynti. Koulun ei tarvinnut olla kivaa, koska sinne mentiin oppimaan asioita. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tapahtui matkimisen, toistojen ja ulkoa opetteluun kautta. Pelko opettajaa kohtaan nopeutti oppimista, koska lukuläksyn ulkoa opettelu esti sen, että opettaja olisi nolannut oppilaan koko luokan edessä. Ääninauhojen perusteella ulkoa opettelua pelättiin ja vihattiin opetusmenetelmänä. Kuitenkin ääninauhoilla kuullut muistot kansakoulusta olivat hyvin myönteisiä. Lapset nauttivat koulusta, koska siellä sai tavata kavereita, oppia uusia asioita ja koulua arvostettiin sen tarjoamien mahdollisuuksien vuoksi.

2000-luvun peruskoululaiset eivät ole nähneet, mitä kouluttomuus merkitsee. He ovat syntyneet Suomeen, jossa kaikki lapset pakotetaan kouluun, eikä muita vaihtoehtoja ole. Lapsuus kuuluu kuunnellen ja nähden tarinoita isommilta sisaruksilta tai lapsilta. Usein vielä liioiteltuja ja pelottelumielessä kerrottuja. Lapselle istutetaan ajatus koulun pakollisuudesta jo ennen sinne menoa. Jokaista 1. luokkalaista jännittää koulun alku, koska kaikki ovat kuulleet tarinoita ankarista opettajista, jälki-istunnoista ja läksyjen määrästä. Mielikuvan syntyminen koulusta on siis jo alkanut ennen kuin oppilas on itse käynyt koulussa kertaakaan. Vasta koulun alkaessa lapsi alkaa itsenäisesti rakentaa kuvaa koulusta ja jopa murtaa pelkoja ja legendoja koulusta. Koulu saattaakin tuntua lapsesta kivalta, mutta yleinen oletus on, että koulusta ei saa tykätä.

Alan ammattilaiset kuitenkin uskovat, että kouluviihtyvyydellä on vaikutuksia koulumenestykseen. Miksi siis emme pyri murtamaan näitä koulutarinoita ja –legendoja, jotka vaikuttavat lasten ajatuksiin koulusta? Kun markkinoisimme koulua mielenkiintoisena, turvallisena ja mukavana paikkana, voisimme pikku hiljaa murtaa jo pitkään eläneitä koulukammoja. Koulun

olisi myös vastattava tätä antamaansa mielikuvaa. Nykykoulun muuttuminen lapsilähtöisemmäksi, liikkuvammaksi, leikkivämmäksi ja monimuotoisemmaksi antaa meille mahdollisuudet tähän. Kun pienet lapset eivät kuule kielteisiä tarinoita koulusta, heille ei synny kielteistä kuvaa koulusta. Sama toimii koululaisten kesken. Kun yleinen asenne koulua kohtaan on myönteinen, on helppo asettua enemmistön kannalle ja pitää koulua hyvänä juttuna.

Tähän tilanteeseen pääsemiseksi on Suomessa aloitettu työt. Tässä tutkielmassa on esitelty erilaisia kampanjoita ja hankkeita koulun muuttamiseksi kaikille turvallisiksi ja mielekkäiksi paikaksi opiskella. Pienillä ja suurilla muutoksilla saamme aikaan enemmän koulua kehuja ja koulusta pitäviä tarinoita ja oppilaita.

Kysymykseen *pitääkö koulussa viihtyä* on helppo vastata. Pitää! Koulu, jossa oppilaat ovat mielellään ja josta kertovat myönteisiä tarinoita on yhteiskunnan vahvuus. Motivoituneet oppilaat ovat elämäniloisia, haluavat oppia uusia asioita ja pystyvät paremmin ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia. Koulussa viihtyvä oppilas tarkoittaa tulevaisuuden motivoitunutta työntekijää. Kun myönteinen malli koulussa työskentelystä alkaa jo 1. luokalta, luodaan siinä malli myönteiselle jatko-opiskelulle ja työelämälle. Innostuneisuus ja luovuus kulkevat myös yhdessä. Innokkaat lapset suunnittelevat uusia leikkejä ja tapoja oppia uutta. Tulevaisuudessa he ovat maailmaa muuttavia visionäärejä. Koulun tehtävä on edelleen opettaa lapsille uusia asioita. Koulun ei pidä ryhtyä mielistelemään lapsia tai olemaan heille yhtään periksiantamattomampi. Rajat ja säännöt luovat pohjan turvalliselle koululle. Turvallisessa koulussa jokainen lapsi voi tuntea olonsa hyväksi. Tavoittelemme kuitenkin tyytyväisiä oppilaita, joten miksemme tekisi opetuksesta niin innostavaa ja motivoivaa, kuin pystymme niiden rajojen ja ehtojen sisällä, joita esimerkiksi budjetit meille asettavat. Opettajien motivointi mielekkään opetuksen tarjoamiseen, koulun haittatekijöiden poistamiseen ja jokaisen oppilaan huomioimiseen tuottaa koulutyytyväisiä oppilaita.

9.2 Omat ennakko-oletukset kansakoulusta

Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää itselleni ja lukijalle Suomen koululaitoksen historian vaihteita. Itse peruskoulun käyneenä tulevana luokanopettajana halusin ymmärtää, millainen historia koululaitoksellamme on ja miten siitä on kehittynyt yksi maailman arvostetuimmista koulujärjestelmistä. Ennen tutkielman tekoa olin saanut kansakoulusta ja rinnakkaiskoulujärjestelmästä melko kielteisen kuvan. Kuvaa olivat osaksi luoneet isovanhempieni koulukertomukset, yleiset kauhukertomukset vanhan ajan koulusta ja osaksi myös kasvatustieteiden puolella opiskelemani kouluhistoria. Nämä kertomukset olivat saaneet minulle kuvan helposti suuttuvista ja rankaisevista opettajista, huonoista koulutiloista ja pelokkaista oppilaita.

Olen kiinnostunut kouluviihtyvyydestä ja siitä, miten tulevana luokanopettajana saisin luokkaani myönteisen kuvan koulusta ja opiskelusta. Olen pohtinut paljon mikä saa oppilaan oppimaan ja viihtymään koulussa. Halusin selvittää asiaa historian kautta ja löytää vastauksia siihen, millainen oli koulujärjestelmämme ennen peruskoulu-uudistusta ja miten oppilaiden koulu myönteisyys syntyi silloin. Oliko vahva motivaattori pelko, kuten esioletuksenani oli?

Tämän tutkielman tekeminen muutti kuvaani kansakoulusta. Minun pitää kuitenkin huomata, että koulumuistelmissa aikaa koulun käynnistä on kulunut jo vuosikymmeniä ja aika on saattanut muokata muistoja. Kuten muistitietotutkimuksen tarkoituskin on tuoda muistelijoiden omia näkökulmia menneisyydestä esiin, on tutkijan tehtävänä luoda niistä tulkintoja. Vaikka tässä tutkielmassa koulumyönteisyys oli yleisempää, kuin koulukielteisyys, tuloksena löytyi myös asioita, jotka olivat kansakoulussa epämieluisia.

En voi tämän tutkielman laajuuden perusteella tehdä koko kansakoulua koskevia yleistyksiä aiheesta. Voin esitellä niitä tuloksia, joita sain ääninauhojen perusteella, sekä tutustuessani alan kirjallisuuteen ja tehdä niistä johtopäätöksiä. En myöskään voi antaa pelkästään tämän tutkielman vaikuttaa kuvaani kansakoulusta, vaan otan tämän työn yhdeksi osa-alueeksi, kun pohdin kansakoululaisten koulukokemuksia. Rakennan kuvaa kansakoulusta tämän jälkeen edelleen aiempien kokemusteni pohjalta, mutta liitän kuvaan myös tämän tutkielman tulokset. Toivon lukijankin tekevän niin ja muodostavan sitä kautta oman tulkinnan kansakoulusta.

Tutkielmaani päätyneet koulukokemukset olivat siis varsin myönteisiä. Ennakko-oletukseni olivat olleet paljon kielteisempää kansakoulujärjestelmää kohtaan. Suurin tähän vaikuttanut asia oli käsitykseni kansakoulun rangaistusjärjestelmästä. Olin kuullut tarinoita väkivaltaisista opettajista ja oppilaista, jotka pelkäävät opettajaa kovasti. Ääninauhoilla ei tullut esiin kertomuksia väkivaltaisista opettajista. Rangaistukset mainittiin lähes jokaisessa ääninauhassa, mutta oppilaat kokivat rangaistukset osaksi koulun järjestelmää ja niiden merkityksen tärkeäksi. Rangaistuksia ei pidetty liian rajuina tai kovina. Useissa nauhoissa kerrottiin, että rangaistuksia jaettiin harvoin ja silloinkin vain niitä tarvitseville.

9.3 Tutkielman luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimusideat

Tutkielma koostui kahdesta aineistosta ja niiden analysoinnista. Kansakouluoppilaiden koulukokemuksia sisältäneet ääninauhat avattiin muistitietohistorian ja suullisen historian menetelmillä. Opettaja-lehden pääkirjoituksia käsiteltiin diskurssianalyysillä ja pääkirjoituksista

löydettiin neljä diskurssia. Tässä alaluvussa pohditaan menetelmien luotettavuutta ja tutkielman eettisyyttä sekä lopuksi esitellään jatkotutkimusideat.

Historiallisissa tutkimuksissa mukana ovat usein tulkinnat ja tutkijan oma tausta. Avasin luvussa 9.2 omaa taustaani ja ennakko-oletuksiani kansakoulusta. Niiden esioletusten pohjalta lähdin tutkimaan ääninauhoja ja luomaan uutta ymmärrystä kansakoululaisten koulukokemuksista. En täysin pystynyt irtautumaan omista esioletuksistani tulkinnan teon aikana, mutta pyrin kuulemaan ääninauhojen mielipiteet ja kertomukset omien ajatusteni ylitse ja tulkitsemaan vain ääninauhoilta kuuluneita koulukokemuksia. Niistä tekemäni tulkinnat ovatkin myönteisempiä kansakoulua kohtaan, kuin omat esioletukseni.

Luvussa 2.3 on esitelty tutkielmassa käytetyt tutkimusmenetelmät. Tässä alaluvussa pohditaan muistitietohistorian ja suullisten lähteiden käyttöä ja niiden luotettavuutta muistitietotutkimuksessa. Johtopäätöksenä on, että suulliset lähteet ovat luotettavia, kun ymmärtää niiden käyttötarkoituksen. Suullisten lähteiden tarkoituksena on kuvata muistelijan mielikuvitusta, symboliikkaa ja haluja. Tämän vuoksi voidaan sanoa, ettei olemassa ole epätodellisia suullisia todistuksia. Muistitietotutkimuksen erikoisuus on siinä, että kaikkien suullisten lähteiden ollessa tosia, myös väärät lausumat ovat siis psykologisesti tosia. Nämä ”väärät totuudet” ovat siis yhtä tärkeitä tulkintojen kannalta, kuin asiasisällöllisesti tarkistettut ja luotettavat tiedot.²⁷⁴

Muistitiedon vahvuus kirjallisiin lähteisiin verrattuna on se, että muisti ei ole vain passiivinen tiedon säilytyspaikka. Muisti toimii siten, että se aktiivisesti luo erilaisia kausaalisuhteita asioiden välille. Muistitieto aineistonäkökulmasta pystyy luomaan syy-seuraussuhteita ja pystyy jäsentelemään tietoa, toisinkuin kirjalliset lähteet. Muistin aiheuttamat muutokset kuuluvat muistelijan tapaan hahmottaa ympäröivää maailmaa ja kertoo muistelijan sijoittuvan omaan historialliseen kontekstiinsa. Joskus muistelijan maailmankuva tai arvot ovat saattaneet muuttua tapahtuman ja muistelun välissä. Tämä saattaa vaikuttaa tulkintaan, vaikka on tilanteita, joissa muisteliija pystyy samaistumaan omiin aiemmin tuntemiinsa kokemuksiin. Myös kiinnijääminen vanhoihin tunteisiin saattaa tapahtua muisteltaessa voimakkaita tunteita herättäviä tapahtumia. Muisteliija on siis subjektiivinen henkilö, joka kertoo omista kokemuksistaan.²⁷⁵

Abramsin kirjassa käsitellään suullisen historian subjektiivisuutta siten, että muissakin historian tutkimuksen menetelmissä on mukana subjektiivisuutta, mutta suullisessa historiassa sen merkitys on erityisen suuri. Suullisessa historiassa on kyse tunteellisista vastauksista esitettyihin

²⁷⁴ Fingerroos ym 2006, 57, 83

²⁷⁵ Fingerroos ym 2006, 58–59.

kysymyksiin, poliittisista näkökulmista ja yksilön olemassaolon merkityksestä. Suullisen historian tarkoitus ei ole kysyä *What's happened*, vaan *How did you feel about it*.²⁷⁶

Ymmärrän nyt suullisten lähteiden erityispiirteet ja sen, että ne ovat kertojansa subjektiivisia käsityksiä tapahtumista tai asioista. En missään nimessä usko löytäneeni yhtä ja ainoaa totuutta siihen millaista kouluviihtyvyys on ollut tai tällä hetkellä on. Ääninauhoilla ei ilmennyt kertojien pohdintoja kouluviihtymisestä, vaan ennemminkin kokemuksia koulussa, joista tein tulkintoja siitä, miten he viihtyivät koulussa. Ymmärrän, että muistelijoiden tarinoihin vaikuttavat heidän koulupaikkakuntansa, aika jolloin he kävivät koulua, yhteiskunnalliset olot ja kokemus koko lapsuudesta. Helposti koulu mielletään koko lapsuutta leimaavaksi asiaksi. Tällöin koulun muisteleminen nostaa mieleen koulusta irrallisia asioita ja käsityksiä, jotka silti muodostavat totuutta henkilön subjektiivisesta koulukokemuksesta.

”Aika kultaa muistot” on lausahdus, jonka uskon vaikuttaneen myös työhöni muistojen tulkitsijana. Kun aikaa kansakoulun käymisestä on kulunut 50 vuotta, on varmaa, että mieli on ehtinyt ajan kuluessa muokata muistoja. Muisteli kuitenkin kertoo niistä omina kokemuksinaan ja silloin muisti on voinut rakentaa kokemusten päälle uutta tietoa. Suulliset ja muistiin pohjautuvat lähteet ovat todellisia, koska kertojat kertovat omista kokemuksistaan ja tunteistaan. Emme voi väittää kenellekään, että muistosi on väärä. Muistoja tulkitessa pitää kuitenkin huomioida kertojan tausta ja tulokulma muistoon.

Diskurssianalyysin käyttö tässä tutkielmassa oli tarkoituksenmukaista, sillä toinen aineisto koostui lehden pääkirjoituksista. Diskurssianalyysin avulla pääkirjoituksista pystyttiin löytämään yhteisiä teemoja ja useasti esiin nostettuja asioita, eli diskursseja, jotka heijastivat lehden kantaa ja mielipiteitä. Diskurssien löytämiseksi tutkimuksen aikana jokaisesta tutkimukseen mukaan otetusta pääkirjoituksesta kirjoitettiin ingressi, jossa lyhennetysti kerrottiin pääkirjoituksen kirjoittaja, ilmestymisnumero, aihe ja pääajatus. Ingressin perään koottiin pääkirjoituksesta suoria lainauksia, joita haluttiin ottaa tutkielmaan mukaan. Tällä tavoin 29 pääkirjoitusta oli analysoitavissa ja niistä oli mahdollista löytää yhdistäviä diskursseja. Ingressien analysoinnin jälkeen tutkielmaan valittiin neljä diskurssia, jotka olivat vahvasti tulleet esiin eri päätoimittajien pääkirjoituksissa Opettaja-lehdessä vuosina 2017–2018. Näiden diskurssien valitsemisessa kiinnitettiin huomioita diskurssien vahvuuksiin, mutta lopulta neljää valikoitua diskurssia ei pyritty laittamaan vahvuusjärjestykseen. Muita kouluviihtyvyysskeskusteluun liitettyjä teemoja olivat esim. lukion ja ammatillisen koulutuksen kehitys, niiden muutokset ja leikkaukset sekä opettajien laittomat irtisanomiset. Näitä

²⁷⁶ Abrams 2010, 22–23.

seikkoja ei kuitenkaan nostettu tutkielmassa diskursseiksi, koska ne koskivat toisen asteen koulutusta ja tutkielmassa keskityttiin peruskoulutukseen.

Tässä pohdinta luvussa nostan esiin myös sen huolen, jonka kohtasin Opettaja-lehden aineiston valittuani. Olin mieltänyt lehden kasvatus- ja koulutusalaan laaja-alaisesti käsitteleväksi lehdeksi, mutta ingressit kirjoitettuani huomasin, että lehden näkökulma oli hyvin vahvasti opettajiin, heidän työhön ja etuihin sidottu. Oaj:n tehtävä opettajien etuja valvovana säätiönä tuli vahvasti esiin pääkirjoituksissa. Ingressien teon jälkeen pohdin sitä, miten saan aineiston keskustelemaan tutkielmani kanssa, joka käsittelee oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Jos tekisin tutkimuksen uudelleen, valitsisin toiseksi aineistoksi materiaalin, jossa oppilaslähtöisyys ja oppilaiden kokema kouluviihtyvyys olisivat suoraan esillä, ei välillisesti ilmaistuina, tai tekisin kokonaan historiallisen tutkimuksen. Opettaja-lehden keskittyessä opettajien työmäärään, jaksamiseen ja alan koulutusleikkauksiin, olisi ollut vielä hedelmällisempää tarkastella peruskoululaisten oppilaiden omia käsityksiä siitä, mitkä seikat heidän mielestään vaikuttavat kouluviihtyvyytilanteeseen Suomessa tällä hetkellä. Koen kuitenkin löytäneeni Opettaja-lehden pääkirjoituksista neljä vahvaa diskurssia, jotka kertovat oppilaiden kouluviihtyvyytilanteesta opettajien kokemusten ja työn kautta. Pääkirjoituksissa painotettiin, että opettajat tekevät työtä lasten hyväksi ja opettajien huoli omasta jaksamisesta on pienempi, kuin huoli oppilaiden pärjäämisestä. Lehden mukaan tyytyväinen opettaja mahdollistaa tyytyväiset oppilaat.

Tutkielma olisi myös voinut olla kokonaisuudessaan toimivampi historiallisena kasvatustieteiden tutkimuksena, jossa olisin käsitellyt perusteellisesti kansakoululaisten koulukokemuksia. Tällöin aineistoksi ääninauhojen lisäksi olisi valittu kirjoitettuja koulumuistelmia.²⁷⁷ Keskittyisin kansakouluoppilaiden koulukokemuksiin vielä syvemmin ja pyrkisin löytämään monipuolisemman aineiston. Tämän tutkielman aineistossa ilmeni hyvin positiivinen kuva kansakoulusta ja olisin halunnut löytää myös kielteisiä muistoja ja kokemuksia. Uskoisin, että niitä olisi löytynyt, mikäli aineisto olisi ollut vielä laajempi ja koostunut muistakin kuin kansanperinteen arkiston ääninauhoista.

Tutkielman eettisyyttä on mietitty aineistojen ja menetelmien valinnassa. Ääninauhat löytyivät Tampereen yliopiston kansanperinteen arkistosta ja heidän on pitänyt toteuttaa tieteellistä hyvää käytäntöä kerätessään ääninauhojen haastattelut. Merkintätavat olivat ääninauhoilla moitteettomat ja niistä ilmeni nauhan äänityspaikka, -ajankohta, äänittäjä ja haastateltavat. Eettisestä näkökulmasta katsottuna tutkimus ei käsitellyt erityisen arkaluontoisia kokemuksia tai aiheita, mutta huomioitavaa on, että osa ääninauhojen haastateltavista osa oli lapsia. Se tuo oman

²⁷⁷ Kirjoitettuja koulumuistelmia olin jo etsinyt tutkielmaani varten, mutta päädyin rajaamaan ne pois löydettyäni Opettaja-lehden pääkirjoitukset. Olisin tutkinut ainakin Hannu Syväoan ja Tuula Hyyrön muistelmia kansakoulusta.

vivahteensa ääninauhojen tulkintaan ja käsittelyyn. Tutkielma raportoitiin ääninauhojen osalta nimettömästi, vaikka arkistosta nimitiedot on löydettävissä ääninauhojen numerotiedolla. Nimillä ei katsottu olevan merkitystä ääninauhojen tulosten kannalta. Tilanne oli toinen pääkirjoitusten kohdalla. Opettaja-lehden pääkirjoituksen kirjoittaa aina lehden päätoimittaja. Aineistona oli pääkirjoituksia kolmelta päätoimittajalta, joten oli merkityksellistä kertoa kenen pääkirjoituksesta oli kyse. Tutkielmassa esiteltiin pääkirjoittajien taustat ja sitä kautta on luontevaa käyttää raportoinnissa nimitietoja esillä. Tutkielma pyrittiin toteuttamaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja teoria, tulosten raportointi ja analysointi/tulkinta pyrittiin tekemään aineistoanalyysiin ominaisella kuuluvalla tavalla.

Jatkotutkimusideana olisi selvittää pohjoismaiden koululaitosten syntymistä ja vertailla maiden kehitystä keskenään. Olisi mielenkiintoista vertailla muiden hyvin koulumenestystä mitanneissa tutkimuksissa pärjänneiden maiden koulukehitystä ja oppilaiden koulumotivaatiota. Tutkimuksesta voisi myös tehdä vielä kansainvälisemmän ja ottaa mukaan tutkimukseen Aasiasta ja Amerikasta hyvinvointivaltioiden koululaisten kouluviihtyvyydestä. Tutkimus voisi keskittyä erilaisten kulttuurien, tapojen ja normien välisiin eroihin kouluviihtyvyydessä ja huomioida maiden erilaiset kouluhistoriat. Toinen jatkotutkimusidea olisi tutustua tarkemmin rinnakkaiseen koulujärjestelmään ja haastatella oppikoululaisia ja kansalaiskoululaisia. Miten he kokivat koulumotivaation ja tasa-arvon rinnakkaisessa koulujärjestelmässä? Miten oppikoulusta ulos jääneet oppilaat motivoituivat opiskelemaan kansalaiskouluissa ja millaisia vaikutuksia koulutuspoluilla oli heidän työelämäänsä ja elämän laatuun. Koulun kehittyessä päivä päivältä yhteiskunnan muutosten mukaan, syntyy uusia kouluun liittyviä tutkimusideoita myös. Mielenkiintoista olisi tutkia digikasvatusta ja digitaalista oppimista, sekä tehdä tutkimus, jossa ennustettaisiin millainen on suomalainen koulujärjestelmä sadan vuoden päästä vuonna 2118.

LÄHTEET

AINEISTOT:

Ottman, H. 2018. Opettaja-lehti. Pääkirjoitus. 1/2018–17/2018.

Puustinen, M. 2017. Opettaja-lehti. Pääkirjoitus. 1/2017–15/2017.

Pölönen, H. 2017. Opettaja-lehti. Pääkirjoitus. 16/2017–22/2017.

Tampereen yliopiston kansanperinteen arkiston ääninauhat: Y0012-0013, Y/00844, Y/00847Alanne, Y/00847Järvinen, Y/03253, Y/04159, Y/04945, Y/03208 ja Y/00966.

KIRJALLISUUS:

Abrams, L. 2010. Oral history theory. Routledge. New York.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otavan kirjapaino. Keuruu.

Aira, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Kämppi, K., Laine, K., Rajala, K., Tammelin, T., Turpeinen, S. & Walker, M. 2012. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveydenjulkaisuja 261. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Waasa Graphics. Vaasa.

Asanti, R. & Oittinen, A. 2006. Liikunnasta hyvinvointia ja viihtyvyyttä kouluun. Turun koulut liikkeelle -hankkeen väliraportti. Raisio: Kirjapaino Uusi Aura. Satavilla: http://info.edu.turku.fi/koulutliikkeelle/koulutliikkeelle_valiraportti.pdf
Viitattu 12.4.2018.

Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa: Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) 2006. Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (25–48)

Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Turku: Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.

Halila, A. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino. Turku.

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkumisseura verkkojulkaisuja 56. Unigrafia. Helsinki.
- Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa: Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) 2011. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1266:2. Tiede. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (16–36)
- Heikkinen, A. 1999. Ideologinen merkitys. Kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 728. Helsinki.
- Hirvi, V. 2000. Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa: Wass, S. (toim.) 2000. Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Okka säätiö. Saarijärven Offset. Saarijärvi. (8–17)
- Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys Otavan kirjapaino. Keuruu.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa: Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) 2011. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1266:2. Tiede. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (74–94)
- Janhunen, K-M. 2013. Väitöskirja: ”Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana”. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies. No 52. Kopijyvä. Joensuu.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. (37–53)
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere. (75–110)
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. (54–100)
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere. (17–47)
- Joronen, K. 2005. Adolescents’ Subjective Well-Being in Their Social Contexts. Acta Universitatis Tamperensis 1063. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Jääskeläinen, L., Kivimäki, A. & Pekkala, A. 1985. Koulu kivemmaksi – Lapsi liikkuvaksi. Välituntiliikuntaopas kouluille. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Kaarninen, M. 2011. Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana. Teoksessa: Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) 2011. Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1266:2. Tiede. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (405–429)

Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulmia historiaan. Teoksessa: Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) 2006. Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (67–92)

Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kirjapaino Oma. Jyväskylä. (7–37)

Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Kirjapaino osakeyhtiö Kaleva. Oulu.

Konu, A. 2002. Väitöskirja: ”Oppilaiden hyvinvointi koulussa”. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampereen yliopistopaino Oy Jyvenes Print. Tampere.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-STUDY). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Jyvenes Print – Tampereen yliopistopaino. Tampere.

Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES, Lasten ja nuorten elämäntavan tutkimusyksikkö LINET. 2009. Kartoitus koulupäivän liikunnallistamiseksi tehdyistä hankkeista. Saatavilla:

http://www.edu.fi/download/125914_Taustaselvitys_koulupaivan_liikunnallistamisesta.pdf Viitattu 12.4.2018.

Lindström, A. 2000. Laman keskellä, vähemmästä enemmän. Teoksessa: Wass, S. (toim.) 2000. Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Okka säätiö. Saarijärven Offset. Saarijärvi. (62–67)

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Koulu elämänlaadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kirjapaino Oma. Jyväskylä. (39–56)

Malinen, A. & Tamminen, T. 2017. Jälleenrakentajien lapset. Sotienjälkeinen Suomi lapsen silmin. Tallinna Raamatutrukikoja. Tallinna. (309–347)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Kerhokeskus – Koulutyön tuki. 2005. Koulu harrastuspaikkana. Näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön. Libris. Helsinki.

Mäkinen, P. 2012. Oppilaat liikkumaan välitunneilla – Vipinää välkälle! Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Saatavilla:

<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2012/1406/liikunta.html?lang=fi>
Viitattu 15.11.2017

Numminen, J. 2000. Peruskoulu elää – peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa: Wass, S. (toim.) 2000. Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Okka säätiö. Saarijärven Offset. Saarijärvi. (36–47)

Nurmi, V. 1966. Maamme ensimmäisen kansakouluasetuksen synty. Teoksessa: Valtasaari, A., Henttonen, A., Järvi, L. & Nurmi, V. (toim.) Kansakoulu 1866-1966 Otavan kirjapaino. Keuruu. (15–20)

Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. WSOY. Juva.

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. 2005. Kouluhuvinvointityöryhmän muistio. Valtioneuvosto. Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Pisa ensituloksia, huipulla pudotuksesta huolimatta. Jyväskylän yliopisto. Helsingin yliopisto.

Ottelin, A. 2015. Väitöskirja: ”Happohirviöistä maagereihin – välituntitoiminnasta virtaa luokkahuonetyöskentelyyn?” Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä.

Pellegrini, A. 2005. Recess Its Role in Education and Development. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. New Jersey.

Peltonen, U-M. 2006. Muistitieto folkloristiikassa. Teoksessa: Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) 2006. Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (93–119)

Pops 2014. Opetushallitus. Saatavilla:

http://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf Viitattu 9.4.2018

Portelli, A. 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa: Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) 2006. Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (49–66)

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Edita Prisma. Helsinki.

Rajala, K. 2010. Vähän liikkuvien ja liikunnasta syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten aktivointi- raportti hanketoiminnasta. Nuori Suomi. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Jyväskylä.

Salomaa, J. & Leinonen, P. 1999. Esipuhe. Teoksessa: Wass, S. (toim.) 2000. Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Okka säätiö. Saarijärven Offset. Saarijärvi. (5–7)

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and the student's satisfaction with school. Health education research. Vol 13. No 3. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Oddrun_Samdal/publication/239951416_Achieving_health_and_educational_goals_through_schools_A_study_of_the_importance_of_school_climate_and_the_students_satisfaction_with_school_Health_Education_Research_13_383-397/links/02e7e531edc37040cc000000.pdf Viitattu 15.11.2017.

- Scruggs, P., Beveridge, S. & Watson, D. 2003. Increasing children's school time physical activity using structured fitness breaks. *Pediatric Exercise Science*. (s. 156–169)
- Stone, S. 2005. Becoming an Advocate for Play in the Elementary and Middle School Years. Teoksessa Burris, G. & Boyd, B. (toim.) *Outdoor Learning And Play Ages 8-12*. Olney MD: Association for Childhood Education International. (s.41–48)
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Vastapaino. Tampere. (48–74)
- Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. PS-kustannus. Juva.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Jyväskylä.
- Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa: Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) 2011. *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1266:2. Tiede. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (95–110)
- Ukkonen, T. 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa: Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U-M. (toim.) 2006. *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. (175–198)
- Van Patten, S. 2005. Deserted Playgrounds. The Importance of Recess and Outdoor Play. Teoksessa Burris, G. & Boyd, B. (toim.) *Outdoor Learning And Play Ages 8-12*. Olney MD: Association for Childhood Education International. (s.57–61)